

Realização:

SESC
SÃO PAULO

ANPAP

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

Apoio:

NACE-NUPAE

Núcleo de Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação

CNPq
CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO
CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

ECA-USP
Escola de Comunicações e Artes

FAPESP

CAPA - LÍCIO KLUM & MS

ANAIS 97

VOL. 1

ANPAP

ANAIS 97 VOL. 1

MESAS TEMÁTICAS
PALESTRAS
COMUNICAÇÕES
Arte-Educação

14 a 18 de outubro de 1997

IX ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

**IX Encontro
Nacional
da ANPAP**

São Paulo

15, 16 e 17 de outubro de 1997

Anais

Volume I

Mesas Temáticas

Palestras

Comunicações

Arte-Educação

A.N.P.A.P.

Associação Nacional de

Pesquisadores em

Artes Plásticas

Projeto Gráfico

Marcos Nepomuceno e Emerson Torres

Diagramação e editoração eletrônica

PND Produções Gráficas

Capa

Lúcio Kume e M.S.

Impressão

Artcolor - 873.3377

Ressalva

A ANPAP manteve o conteúdo dos textos publicados da mesma maneira como estavam nos disquetes fornecidos pelos autores.

ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO

ANPAP

presidente: Dra. ANA MAE BARBOSA
vice-presidente: Dra. ANNA BARROS
1º secretário: Dr. MILTON T. SOGABE
2ª secretária: MA. GABRIELA SUZANA WILDER
1ª tesoureira: Dra. MARIA HELOÍSA F. T. FERRAZ
2º tesoureiro: Dr. GILBERTTO PRADO

SESC

presidente do conselho regional: ABRAM SZAJMAN
diretor do depto regional: DANILO SANTOS DE MIRANDA
superintendente técnico-social: JESUS VAZQUEZ PEREIRA
gerência de apoio operacional II: ESTANISLAU DA SILVA SALLES
gerente SESC Consolação: ERNESTO CORONA
gerente adjunto: MARIO DAMINELI
produção: IVAN PAULO GIANINI
CELINA MARIA DE A. NEVES
LAURA MARIA C. CASTANHO
WALTER MACEDO FILHO
CECÍLIA CAMARGO MAMAN
JUÇARA MARIA D. DO AMARAL
MARIMAR CHIMENES GIL

COMITÊS DELIBERATIVOS DO TEMÁRIO DO CONGRESSO

COMITÊ DE HISTÓRIA, TEORIA E CRÍTICA DE ARTE
DR. JOÃO J. SPINELLI, DR. JOÃO EVANGELISTA R. B. SILVEIRA
Dra. NEIDE MARCONDES

B. B. Silveira, Dra. Neide de Silveira

COMITÊ DE ARTE-EDUCAÇÃO
MA. MIRIAM CELESTE MARTINS, Dra. REGINA MACHADO

COMITÊ DE LINGUAGENS VISUAIS
Dra. REGINA SILVEIRA, Dra. DIANA DOMINGUES

COMITÊ DE RESTAURO E CONSERVAÇÃO DE MATERIAIS
ISIS BALDINI ELIAS, FLORENCE M. WHITE DE VERA

COMITÊ DE CURADORIA
Dra. ILZA KAWAAL LEAL FERREIRA, Dra. BLANCA BRITTES

COMISSÕES ESTADUAIS

- 1 AMAPÁ
Umberto Mauro Andrade Cruz
- 2 BAHIA
Roberval Marinho
Sylvia Athaide
- 3 BRASÍLIA
Sylvio Zamboni
- 4 ESPÍRITO SANTO
Gerda M. S. Foerste
Moema L. Martins Rebouças
- 5 FORTALEZA
Pedro Eymar Barbosa Costa
- 6 GOIÁS
Leda Guimarães
Maria Guilhermina
- 7 MARANHÃO
Mércia Antunes
José João Lobato
Miguel Veiga
- 8 MATO GROSSO
Maria José Sanches
Marília Leite
Aline Figueiredo
Adir Sodré
- 9 MATO GROSSO DO SUL
Maria Lúcia Monserrat
Richard Perassi
- 10 MINAS GERAIS
Evandro José Lemos da Cunha
Ivone Luzia Vieira
- 11 PARÁ
Alexandre Silva dos Santos Filho
João Cesar Maciel Mercês
- 12 PARAÍBA
Erinaldo Alves do Nascimento
Gabriel Bechara
- 13 PARANÁ
Eduardo Nascimento
- 14 PERNAMBUCO
Paulo Bruscky
Jomard Muniz de Brito
Noêmia de Araújo Varella
Sebastião Pedrosa
- 15 RIO GRANDE DO NORTE
Vera Rocha
Vicente Vitoriano
- 16 RIO GRANDE DO SUL
Blanca Brites
- 17 RIO DE JANEIRO
Isis Fernandes Braga
- 18 SANTA CATARINA
Sandra Salles
- 19 SÃO PAULO
Maria Izabel Branco Ribeiro

A despedida: abraços e obrigadas

Ana Mae Barbosa
Presidente da ANPAP

A diretoria da ANPAP 96/97, chega ao término de suas atividades com a sensação de consumação de uma "experiência" significativa, para usar um conceito tomado de empréstimo a John Dewey, filósofo que agora nos anos 90 volta a iluminar com suas idéias diferentes áreas do conhecimento. Para Dewey a bem sucedida consumação de uma experiência está presente no curso das ações nas quais através de sucessivos feitos perpassa uma sensação de que significados acumulados desenvolvidos e conservados foram postos em movimento em direção a um fim que é percebido como a realização de um processo. Nosso fim comum, a valorização da produção em e sobre arte neste país evoluiu vários passos nos últimos dois anos, porém o mais importante foi o processo de assimilação e ajuste de conhecimento que operamos como membros da ANPAP no último Congresso. Também de ajustes produtivos se fez o cotidiano desta diretoria que agora se despede.

O grupo de pessoas que formou a diretoria da ANPAP nestes últimos 2 anos pouco se conhecia entre si. Fomos artificialmente reunidos em função de nosso interesse pela arte, pela pesquisa e em alguns casos também pelo questionamento acerca das ações políticas que afetam as relações da Arte com a sociedade de especialistas e com o público em geral.

É verdade que Heloísa Ferraz e eu vínhamos de longa história de trabalho em conjunto inclusive para a própria criação da ANPAP. Tínhamos tido com Gabriela Wilder uma experiência de trabalho produtiva no MAC-USP e com Milton Sogabe uma longínqua, episódica, mas determinante participação na organização de um evento que mudou os rumos da Arte Educação no Brasil, a Semana de Arte e Ensino de 1980.

Entretanto não conhecíamos Gilberto Prado nem de longe e de Anna Barros eu conhecia mais o trabalho plástico que a pessoa.

Anna Barros já trabalhara na ANPAP regional de São Paulo com Gabriela e em outros projetos com Milton e Gilberto que por seu lado já haviam trabalhado juntos. Embora nem todos nos conhecessemos este cruzamento de experiências interpessoais muito ajudou no equilíbrio de nossas diferenças. Minha adesão ao pós feminismo me obriga a dizer que a atuação de Milton e Gilberto foi decisiva para a flexibilização e trabalho positivo de toda a Diretoria.

Trabalhadores incansáveis, bem humorados, estavam sempre determinados em transformar as chispas nada pessoais porém políticas e teóricas, que eventualmente surgiram no grupo, em motor para ação,

Milton e Gilberto, são para mim a imagem positiva e atual do que devem ser os novos administradores da arte, aliando estratégia flexível ao embasamento conceitual e determinação para o trabalho ao respeito pelas diferenças de idade, sexo, cultura, locação, etc. Mais ainda a atuação deles foi muito importante para o rompimento das barreiras hierárquicas entre as disciplinas da Arte que compõem a ANPAP, e seus profissionais: Artistas, Historiadores, Críticos, Teóricos, Arte Educadores, Curadores e Restauradores, estes dois últimos infelizmente ainda em pequeno número.

Em 40 anos de trabalho desenvolvi um processo de detectar preconceito contra Arte Educação tão eficiente quanto o que é usado pelos especialistas do povo para detectar água no subsolo com varinhas improvisadas. Eu não preciso nem da varinha, meu processo, é a olho nu mesmo, captando a agenda escondida dos juízos de valor. Por ter como alvo o entendimento da Arte por todas as classes sociais a Arte Educação é combatida por alguns, desavisados políticos, de outras áreas da Arte. Por incrível que pareça ainda existe, mesmo na universidade, profissionais da Arte cujo interesse é a manutenção dos privilégios do conhecimento para as classes altas. Daí sempre me preparar para reagir a preconceitos quando entro em relação de trabalho com especialistas de outras áreas.

Entre nós as mulheres da Diretoria, por nossa história profissional de entre cruzamento de áreas: Hêlo e Gabriela migrantes da História da Arte para a Arte Educação e Anna Barros além de artista, arte-terapeuta, teria sido difícil manifestações preconceituosas, mas foi inevitável surgirem discussões acerca de hierarquia cognitiva até mesmo a partir da decisão de qual das áreas deveria ser mencionada em primeiro lugar no discurso e nos textos da ANPAP. A produtividade e ausência de pensamentos discriminatório destas discussões foi potencializada pela atuação despreconceituosa de Milton e Gilberto, cabeças formadas na pós-modernidade a qual provocou o rompimento não só de barreiras hierárquicas entre disciplinas, mas também de outras barreiras como aquelas entre o público e o privado e a "high" Arte e a "low" Arte.

Foi uma diretoria onde todos trabalharam muito arduamente.

O trabalho dos representantes dos comitês no conselho foi excelente. A ANPAP cresceu quantitativamente e qualitativamente. A diversidade geográfica dos novos membros e o reconhecimento da etnometodologia ampliou nossos horizontes.

Os 14 novos membros da ANPAP aprovados pelo comitê de Linguagem Visuais são de diferentes regiões como: Bahia, Goiás, Pernambuco, além de Rio de Janeiro e São Paulo. Também nestes dois anos entraram como membros da ANPAP na área de História Teoria e Crítica da Arte 12 especialistas e na área de Arte Educação 8 arte-educadores.

Infelizmente não houve novos membros nas áreas de Curadoria e Restauração.

A futura diretoria vai precisar certamente analisar as razões pelas quais estas áreas não tem se desenvolvido na ANPAP quando há pelo menos na área de curadoria, que conheço melhor, um crescente reconhecimento e prestígio social e acadêmico. Vemos a cada ano surgirem novos e competentes curadores que realizam aprofundadas e bem definidas pesquisas para conceituar suas exposições. Mas este desenvolvimento da área não se reflete no crescimento numérico do comitê de curadoria da ANPAP.

Procurei descobrir porque também há anos não ingressam restauradores na ANPAP. A resposta mais freqüente que obtive é que eles preferem se filiar as suas entidades específicas. Será este o motivo?

Os historiadores têm seu prestigioso Comitê Brasileiro do Comitê Internacional de História da Arte, os Críticos tem várias entidades de classe específicas assim como os Arte Educadores que tem 8 Associações estaduais e uma Federação Nacional, mas mesmo assim se interessam em pertencer a ANPAP onde temas transversais às várias disciplinas das Artes são discutidos, a possibilidade de diluir preconceitos mútuos é potencializada e a chance de pensar interdisciplinarmente é desenvolvida.

Quero destacar a atuação do Comitê de Linguagens Visuais não porque foi o que aprovou a entrada de maior número de sócios mas porque julgando maior número evidente sua capacidade de julgar qualitativamente dentro da diversidade.

Os outros comitês também operaram com respeito às diferenças de sistemas estético culturais. Esta diversidade é consequência de diversidade de locação cultural e de escolha de aparato teórico.

Os comitês não caíram na armadilha colonialista de considerar apenas de boa qualidade as produções que correspondem aos cânones que prevalecem no triângulo dominante da Arte no Brasil: Rio - São Paulo - Rio Grande do Sul, apesar dos representantes do comitês estarem situados nesta locação de poder.

As discussões da diretoria e o que, a respeito de sistemas de valor, vi sendo operado pelos representantes dos Comitês ao examinarem propostas de

novos sócios e ao julgarem as comunicações apresentadas ao Congresso de 96 me animou a ampliar as inquietações destes pequenos grupos para a totalidade de nossos associados e sugerir: "Os cânones de valor da Obra de Arte" como tema para nosso Encontro de 97, o qual foi aprovado por unanimidade pela Assembléia da ANPAP.

A este acrescentei outro assunto a ser discutido: Globalização e Multiculturalidade que se interpenetra com o primeiro porque a relativização do cânone depende do conceito de cultura que se subscreve e de nossa visão política da Arte.

O Tempo em Transformação, apropriadamente escolhido por Anna Barros, tende a se tornar a superestrutura do nosso IX Encontro porque os dois termos da equação, tempo e transformação afetam a hegemonia dos códigos e fazem flutuar os mecanismos de exclusão e inclusão culturais determinando o que pesquisar, como pesquisar e quem pesquisa.

Para uma Associação de dimensões nacionais é importante esclarecer posições relativas a Diferença, Transformação, Pluralidade em dialogo com Poder, Universalismo, Reconhecimento. Se a identidade humana é dialogicamente criada e constituída, então o reconhecimento público de padrões de valor que a ANPAP opera requer uma política que deixe lugar para discutirmos publicamente aqueles aspectos de nossas deliberações que potencialmente compartilhamos com outros cidadãos.

Que buscamos em nossos julgamentos acerca de quem entra, quem não entra na ANPAP? Será o reconhecimento atomista de indivíduos? Será a homogeneização através de um único padrão de qualidade? Estamos desenvolvendo padrões de julgamento que respeitam diferenças de cânones? Se a resposta é positiva, o que nos move, uma política de reconhecimento da diferença ou paternalismo? Enfim perguntas como estas pertinentes ao cotidiano da ANPAP tem correspondência direta com os grandes temas que serão discutidos em nosso IX Encontro, o último que esta diretoria organiza.

Coube desta vez a Anna Barros o ônus mais pesado da organização. Ela tem trabalhado incessantemente, conduzindo a comissão organizadora do IX Encontro, inventando e realizando tarefas.

Como estamos em momento de despedida quero agradecer vivamente a Anna Barros pelo trabalho árduo e competente nestes dois anos, por me haver substituído na presidência de forma tão completa durante o tempo que passei nos Estados Unidos, de modo que nem eu mesma senti minha falta.

A Heloísa Ferraz e a Gabriela Wilder agradeço por ter tido mais esta oportunidade de trabalhar com elas. A Milton e Gilbertto quero dizer que se tivesse certeza de que todo ano conheceria alguém como eles gostaria de viver pelo menos 100 anos.

Agradeço efusivamente a Rejane Coutinho o trabalho que teve com a ANPAP nestes dois anos e reconheço publicamente sua competência e empenho. Meu muito obrigada a Thaís Helena Bastos Fusco Magalhães que foi voluntária no Congresso de 96, e que agora trabalha desde setembro para a realização do IX Encontro. Meus agradecimentos vão também para o Núcleo de Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação da USP, para os diretores da ECA-USP Eduardo Penúela e Tupã Corrêa que acolheram a ANPAP e sua diretoria.

O trabalho das Comissões Estaduais e dos Núcleos Regionais foi imprescindível e agradeço a todos especialmente ao novo Núcleo de Pernambuco formado nesta gestão que já começa a se comunicar com grande eficiência com outras instituições no Nordeste.

Agradecimentos calorosos vão para o SESC e seu Diretor Regional Danilo Miranda que realizou conosco o Congresso comemorativo dos 10 anos da ANPAP e agora este IX Encontro Nacional. Também aos monitores, aos funcionários do SESC e da ECA, nossos agradecimentos.

Aos conferencistas convidados minha eterna gratidão.

Alimentava o sonho de trazer Douglas Crimp para falar aos estudantes de São Paulo desde 1992 quando planejamos um frustrado curso enquanto almoçávamos juntos no restaurante Man Ray em New York, do qual me tornei depois freqüentadora.

Enid Zimmerman minha amiga pessoal, em cuja casa passei dias agradáveis, teve também o ano passado sua primeira vinda a São Paulo para congresso da ANPAP, cancelada.

Priscilla e George Geahigan com quem viajei em 92 de Pardue a Urbana para visitarmos Ralph Smith, também pretendi trazer ao Brasil antes. Sempre fico desejosa de que meus alunos escutem aqueles que escuto e me entusiasmam.

Ao Getty Institute for The Arts in Education e a Universidade de Pardue que nos ajudaram a trazê-los, os meus agradecimentos.

Sei que Anna Barros no texto que escreverá vai agradecer pessoalmente e especialmente àqueles que farão este Encontro com ela mas não quero deixar de mencionar em meus agradecimentos Eric Orr, Octávio Ianni, Lúcia Santaella, Ana Belluzo, Jorge Albuquerque Vieira, Celso Favaretto, Berta Sichel, Maria Felisminda Fusari, Suzete Venturelli, Ricardo Basbaum, Amélia Toledo e José Roberto Aguilar, assim como agradeço aos nossos conferencistas do Congresso de 96.

Agradeço a todos os membros da ANPAP que ajudaram a nós, os Arte-Educadores a vencer na luta por uma LDB que incluísse a obrigatoriedade do Ensino da Arte nas escolas fundamentais e médias.

Quem sabe tudo isso ajudará a termos no século XXI um público mais conhecedor de Arte.

Embora o Encontro deste ano tenha propositalmente sido desenhado para ser menor que o Congresso de 96, não será menos importante. Teremos 67 comunicações das quais 40 apresentadas por sócios da ANPAP. O Comitê de Linguagens Visuais discutirá 23 pesquisas, o de História, Teoria e Crítica 26, o de Arte Educação 16, e o de Conservação e Materiais, apenas duas, porém relevantes pesquisas.

Por fim agradeço a todos os Associados por terem tratado tão bem a primeira arte-educadora a assumir a presidência da ANPAP. Continuaremos juntos até na INTERNET. Nossa página foi desenhada pelas competentes colegas Suzete Venturelli e Fátima Guedes, a quem agradeço.

Sem o CNPq e a FAPESP teria sido impossível tornar públicas nossas idéias.

Arte e Educação

Danilo Santos de Miranda

*Diretor do Departamento Regional
do SESC em São Paulo*

Ao longo de sua história, o SESC tem apoiado iniciativas como esta da ANPAP, porque está no conjunto de seus objetivos a realização de ações que concorreram para o desenvolvimento geral da comunicação entre grupos profissionais e entre instituições.

Mais especificamente, o SESC tem apoiado iniciativas que valorizem todas as manifestações culturais, porque são linguagens que comunicam os valores estéticos, sentimentos e emoções, visões de mundo de uma sociedade. Elas materializam em produtos culturais as criações de espírito humano.

Mas enquanto todos os membros de uma comunidade são criadores de cultura, nem todos são criadores de produtos culturais expressivos. É necessário, pois ao mesmo tempo, estimular a criação e propor estratégias de acesso de todos aos bens culturais mais bem elaborados.

Esta parceria entre o SESC e a ANPAP foi possível graças a uma convergência de objetivos. A ANPAP tem estimulado, através de seus projetos, a pesquisa de criação em artes plásticas e a pesquisa das relações entre arte e educação. O SESC está mais dedicado a viabilizar uma democratização do acesso aos bens culturais, uma linha de atuação mais no sentido da pedagogia e da comunicação. Nossos objetivos são complementares.

Queridos Colegas,

Anna Barros

Vice-Presidente da ANPAP

Presidente do Conselho

Após 10 anos da fundação da ANPAP e de todas as discussões sobre o que seja pesquisa em arte, ainda pairam dúvidas sobre a sua formulação e aplicação às Linguagens Visuais. Os parâmetros presentes nas demais disciplinas representadas na Associação são mais definidos por terem como ferramenta a própria linguagem verbal.

Como artista conheço a pressão de submeter um projeto de pesquisa aos moldes acadêmicos derivados das ciências e inadequados à obra de arte. Regina Silveira fez uma abordagem criteriosa do assunto em sua palestra no Congresso do ano passado, realçando a qualidade como elemento primordial da obra, essa obra que se desenvolve dentro de uma sistematização consciente e assumida, para se constituir numa investigação com características muito especiais, mas nem por isso menos séria e profunda.

Penso que o principal a ser demandado em qualquer pesquisa seja essa qualidade, sempre medida por padrões de excelência, não importando em que linguagem ela se desenvolva.

Os encontros anuais da ANPAP, pautados por esses padrões, têm objetivado mais a qualidade do que a quantidade. Num país como o Brasil, onde a cultura é múltipla, os parâmetros para esse julgamento são bastante complicados.

Nos últimos anos o interesse pela pesquisa tem aumentado, em virtude dos atrativos de uma carreira acadêmica e pelo amor à investigação em si. Desnecessário é ressaltar que esses dois objetivos básicos transparecem nos trabalhos.

Em um idealismo talvez fora de moda desejo para o futuro da ANPAP que seus associados transmitam o amor pela pesquisa às futuras gerações de pesquisadores ora em formação, e que ela se amplie fora do âmbito acadêmico.

O Encontro, na acepção do vocábulo, tem sido uma oportunidade única e importante de colocar os pesquisadores de todo o território nacional em contato uns com os outros, contato esse pessoal e físico, de uma qualidade humana insubstituível.

A ampliação do alcance de divulgação de nossas investigações na Internet, alia-se agora a esse contato pessoal que pode ser sentido mesmo à distância e pela intermediação de uma máquina e seus programas.

Este IX Encontro, fruto do trabalho de uma equipe dedicada e mista, realiza-se sob a égide de uma tecnologia bem diferente daquela existente na fundação da ANPAP há 10 anos. As investigações apresentadas são um reflexo dessa situação. Novos tópicos se associam àqueles mais tradicionais entretecendo uma malha investigativa.

Aí se enquadra o título deste Encontro: Tempo em Transformação.

Desejo aos nossos sucessores na diretoria da Associação e aos organizadores dos futuros Encontros, que usufruam a mesma dedicação e carinho a nós oferecidos estes dois anos por parte dos membros da diretoria e de toda a ANPAP e de outras associações a ela aliadas, em especial a equipe do SESC.

Quero ressaltar a importância da presença de nossos convidados, brasileiros e estrangeiros, que generosamente trouxeram seu conhecimento e vivência para partilhá-los conosco. Que eles levem consigo, juntamente com a troca de experiências, o nosso carinho.

O meu muito obrigada, e até sempre.

M e s

Arte Computacional na era da Globalização e do Multiculturalismo 16 - Globalização e Multiculturalismo 27 - Tempo em Transformação 37 - Formas do Tempo 49 - Tempo em Transformação 59 - Cânones de Valor em Arte? 61

a

T

e

m

á

t

i

e

a

s

Mesas Temáticas

Globalização e Multiculturalismo

Arte Computacional na era da Globalização e do Multiculturalismo.

Suzete Venturelli

O ciberespaço: origem e características

O termo ciberespaço é uma tradução de “cyberspace” (1) termo criado pelo escritor de ficção científica William Gibson no seu livro “Neuromancien”, em 1984. A definição que ele esboça de uma certa maneira já acontece, porque previa um tipo de comunicação global, num espaço não físico entre os seres humanos. O que talvez demore um pouco para se concretizar é a idéia de uma comunicação neuronal por meio de “chips” implantados no cérebro, que provocariam um tipo de alucinação consensual: “Le cyberspace. Une hallucination consensuelle vécue quotidiennement en toute légalité par des dizaines de millions d’opérateur dans tous les pays... Une représentation graphique de donnés extraites des mémoires de tous les ordinateurs de système humain. Une complexité impensable.” (2).

Segundo André Lemos (3), nada parece mais difícil de definir ou simplesmente compreender. Um número significativo de filósofos, antropólogos e sociólogos está debatendo sobre o ciberespaço, pois parece que algumas questões são centrais para a compreensão do mundo moderno e das ciências humanas como um todo, incluindo a arte. Ele entende o ciberespaço sob a luz de duas perspectivas, primeiro como um lugar onde estamos quando entramos num ambiente virtual (realidade virtual), e, em segundo, como o conjunto de redes de computadores interligados em todo o planeta. Hoje, não só podemos nos interligar com todo o planeta, mas também interagir e imergir em mundos virtuais tridimensionais

O ciberespaço mais visitado atualmente é o da Internet, considerada a rede das redes, que interconecta por meio de computadores milhões de pessoas, e a sua famosa parte multimídia WWW (World Wide Web) que, por sua vez, está se tornando o mais poderoso meio "transnacional de comunicação interativa. Já que o universo ou fronteira eletrônica estão sempre se expandindo, as possibilidades, uma vez mais na história humana, parecem infinitas.... um mundo paralelo, "on-line", uma espécie de universo hiper-pós-moderno onde tempo, espaço, geografia e cultura são "não-existentes" ou "não-importantes...".(4).

As novas tecnologias que proporcionaram o surgimento do ciberespaço, além de estarem substituindo com seus bits os átomos são, para muitos, da maneira que estão sendo usadas, motivo de preocupação: "Ces étranges technologies et leur cohorte d'objets merveilleux (ou menaçants) sont sur le point de transformer la vie quotidienne après que la science et la culture ont connu, elles aussi, des révolutions coperniciennes. On ne peut pas saisir l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication sans un minimum de connaissance de la théorie du chaos e du postmodernisme. La théorie du chaos tend à lire le désordre comme une information extrêmement complexe plus que comme une absence d'ordre. Elle souligne l'importance de l'imprévisibilité et conduit à une appréhension du monde dans laquelle toute "globalisation" (mondialisation) devient hasardeuse." (5).

O ciberespaço é um espaço globalizante e possibilita, em função de sua estrutura interna, que os usuários se engajem num processo hipermediático, que significa passar através de vários processos de interconexão de manipulação do mundo e de sua arena cultural.

Talvez ele seja melhor definido como um espaço desorientado ou de desorientação que estaria provocando, como diz Paul Virilio (6), uma perda de referência do ser, do estar aqui e agora, condições não possíveis de existirem no ciberespaço e na informação instantânea e mundializada. Outra característica que ele aponta é que em seu aspecto virtual, na perspectiva do tempo, a história está acontecendo em um tempo único: o tempo mundial, que prefigura um novo tipo de tirania, porque deixa de acontecer em tempos locais, espaços locais, regiões e nações.

O tempo real está conseguindo exterminar o espaço como coisa local e transforma-o de forma dinâmica numa nova dimensão espaço-temporal que é o ciberespaço. Labirintos dos labirintos, como é às vezes definido(7), torna-se uma das mais velhas figuras do pensamento humano, transformando o homem num nômade virtual, viajante da imagem e do simulacro à domicílio, compreendendo que o tempo não passa só num sentido único, mas que como água num labirinto, passa em caminhos tortuosos, espirais e impasses e distâncias enganosas.

A grande WWW, que é uma teia de banco de dados interligados, abrangendo máquinas nas diversas redes que constituem a Internet, cresce continuamente numa proporção de 1000 máquinas que se conectam diariamente. Impossível

hoje precisarmos quantas novas páginas (home-pages) ou "sites", ou seja banco de dados (imagens, textos, sons e realidade virtual) existem hoje.

Totalmente sem controle para uns, para outros pode ser o meio ideal para a democratização do saber, uma ocasião para a participação cívica dos cidadãos. Esta é a tese particular da "Inteligência Coletiva", de Pierre Levy (8). Para o autor, graças às novas tecnologias e performance da multimídia no ciberespaço, o acesso a todos os saberes é possível atualmente.

A inteligência coletiva, não seria a fusão de inteligências individuais num tipo de comunidade, mas, ao contrário, colocaria em valor e relançaria mutuamente as singularidades. Recriação das relações sociais pela troca do saber, escuta e valorização das singularidades com método informatizado para a gestão global de competências nas escolas, empresas, coletividades locais e associações. Para aplicar a sua tese, o uso das tecnologias de informação poderá ser o instrumento ideal na medida em que o ciberespaço, em vias de constituição, autoriza uma comunicação em grande escala.

Comparando com outras mídias, o autor descreve que as mídias clássicas (relação um-todos) instauram uma separação nítida entre centros emissores e receptores passivos isolados uns dos outros. O telefone (relação um-um) autoriza uma comunicação recíproca, mas não autoriza uma visão global do que se passa na rede e nem da construção de um contexto comum. O ciberespaço (todos-todos), para ele, possibilita que todos sejam emissores e receptores num espaço qualitativamente diferenciado, em constante movimento, gerenciado por participantes, explorável, onde as pessoas são encontradas, não pelo nome, posição geográfica ou social, mas segundo os seus centros de interesse, sobre uma paisagem comum dos sentidos e do saber. Sua extensão se acompanharia de uma ruptura de civilização rápida, profunda e irreversível.

Talvez as novas tecnologias de comunicação nesse final de século se instalem, como cita Mattelart (9), como paradigma maior da nova sociedade global, onde uma economia de fluxos imateriais não cessa de se desenvolver e cuja utopia maior está em acreditar que essas modernas redes vão transformar o planeta e então todos os homens se tornariam irmãos.

Para alguns autores, por causa dessas novas tecnologias de comunicação, surge atualmente uma nova classe social denominada de "classe virtual", que seria a classe dominante na era da informática e portanto factível de ser analisada sob o prisma do poder. (10)

Essas duas vertentes analíticas que despontam neste final de século, apesar de serem opostas, confirmam, o que já é bastante interessante: a existência de uma comunidade global virtual e mostram que em função da globalização na comunicação, quando se admite a existência de comunidade global, algumas outras questões devam ser tratadas como o papel da virtualidade, o possível exercício da democracia, identidade e diluição de espaço e tempo e suas conseqüências na cultura.

A Arte Computacional no Ciberespaço

Quando se trata de desenvolver arte computacional no ambiente do ciberespaço, talvez a preocupação maior, além da sua linguagem específica, esteja em redefinir noções conceituais como o tempo, o espaço, o real, o virtual, o único, o coletivo, o local, o global, a interação, entre outros. Sua inserção nesse processo cultural de globalização parece apresentar características construtivas mais próximas de pensamentos otimistas quanto às conseqüências que possam acarretar na sociedade.

Mas não seria a virtualidade também o conceito chave para se entender a arte computacional no ciberespaço, já que a sensibilidade à virtualidade parece ser uma característica humana geral? Segundo Ribeiro(1996) “somos capazes de ser transportados simbolicamente para outros lugares, imaginando o que não está aqui e, mais ainda, de criar realidades a partir de estruturas que são pura abstrações antes de se tornarem fatos empíricos. Comunidades virtuais existiram antes das redes de computadores. Ouvintes de rádios, espectadores de cinema e telespectadores são parte desse mundo..”(11)

Os membros dessa comunidade imaginada, usuários dessa nova ordem, filhos do globalismo, são defensores da idéia da democratização do saber a ser atingido por meio de ações e até instintos primordiais, e podemos observar que através de mentes desenraizadas um novo mundo baseado na competência individual está emergindo.

A arte computacional, em sistemas isolados ou no fluxo de entradas e saídas globais, com seus códigos, estilos literários próprios, linguagem específica de criação e acesso, traduz e congrega, no ciberespaço, o simbólico do ciberespaço na construção do próprio espaço.

A linguagem utilizada possibilita inclusive que os criadores dessa arte possuam uma base comum de identificação e comunicação, apesar do produto artístico/científico ser totalmente diferente. Capacitação lingüística, entretanto é necessária. Para a rede, o que se utiliza atualmente são as linguagens JAVA, VRML e HTML principalmente na criação (estudos de modelagem e animação) de mundos virtuais.

Modelagem e animação em mundos virtuais e realidade virtual.

O objetivo principal das pesquisas que são realizadas sobre Realidade Virtual é a imersão de homens reais em mundos virtuais, mundos estes totalmente construídos por computador. Pretende ainda a interação com objetos do mundo virtual, sua manipulação e a sensação de participação real do usuário no mundo virtual.

Alguns estudos ainda buscam a interação de objetos e seres, como animais e humanos virtuais, entre eles. (12)

O maior interesse na animação em mundos virtuais está na possibilidade de

se ter em alto nível o uso da interação, onde usuários interajam com objetos em tempo real, como parte desses mundos e não como observadores.

A criação de animação em realidade virtual é muito complexa pois exige, além da própria modelagem dos objetos tridimensionais, como, por exemplo, em alguns casos, o corpo humano, animais, vegetais e cenários, a determinação dos comportamentos que cada um desses componentes, como são chamados, deverá possuir em seu ambiente virtual.

No projeto «Arte e ambientes virtuais» desenvolvido no departamento de Ciência da Computação da Universidade de Alberta Edmont, no Canadá estuda-se alguns aspectos metodológicos para a criação de animações em mundos virtuais. Segundo Green(13), uma das questões mais importantes que se impõe como técnica de animação em mundos virtuais deve ser a da eficiência pois deve controlar e atualizar, quando necessário, múltiplos comportamentos, simultaneamente ativos de diversos objetos, que desenvolvem esses comportamentos em um tempo bem pequeno(14).

A questão do tempo entra aqui como fator preponderante em relação à interação do usuário com os objetos. Quanto mais rápido e menor o tempo para a computação, mostragem na tela da mudança do comportamento do objeto, melhor será a sensação de realismo que se terá na animação.

A criação de um ambiente deve ser realizada em três fases. A primeira deve ser a da modelagem dos objetos, onde se define a sua geometria e o comportamento individual da cada um dos objetos. A segunda fase deve ser a a composição do cenário, espaço esse que devera permitir o deslocamento e ação dos objetos. Cada ambiente é composto por uma ou mais cenas, por sua vez cada cena deve conter os objetos que serão vistos e manipulados em algum momento. Nesta fase o criador do ambiente virtual seleciona os objetos que devem aparecer na cena, posições e lugares próprios e define a interação entre objetos. Finalmente na terceira fase, para que o ambiente virtual fique completo deve haver também uma narrativa, cada cena é identificada quando se transita entre elas.

Como foi dito anteriormente, num ambiente virtual podem estar contidas várias cenas, mas somente uma pode ser ativada num certo momento. Uma cena deve ter diferentes partes com tomadas diferentes dos objetos e deve haver também uma cena de transição chamada de transição espacial, onde os objetos correntes são reconfigurados em função de novos eventos e comportamentos.

A questão de se simular comportamentos é um assunto muito pesquisado no Departamento de Ciência da Computação, dirigido por Nadia Thalmann, na Universidade de Genebra(15), onde estivemos durante quatro meses.

Um de seus objetivos é a modelagem de comportamentos em humanos virtuais com inteligência autônoma e com capacidade de memória, percepção e adaptação em mundos virtuais. Segundo ela, os conceitos desenvolvidos atualmente em seu laboratório para se atingir os objetivos são: 1.behavior

(comportamento) - maneira de se conduzir sozinho. Pode ser definido como os atos dos seres humanos, psicológico e sociológico, em relação ao social e sua reação em movimentos corporais e em grupos; 2. intelligence (inteligência) - habilidade de aprender, entender e aplicar conhecimentos para manipular ambientes de maneira criteriosa e objetiva; 3. autonomy (autonomia) - capacidade de se governar sozinho; 4. adaptation (adaptação) - capacidade de se ajustar em condições ambientais de mundos desconhecidos; 5. percepção - como percepção de elementos que causam sensação física.

Os humanos virtuais criados no laboratório MIRALab foram equipados com visão tátil e sensores auditivos. Esses sensores são a base de toda a técnica implementada para a criação da percepção e está relacionada diretamente à locomoção, à reação a sons, etc. O sistema de visão com o qual os humanos virtuais foram equipados permite que eles se locomovam em mundos virtuais e oferece também muitas informações existentes nos ambientes em que se encontram, como caminhos a seguir, obstáculos a ultrapassar e objetos existentes.

Os humanos virtuais foram também dotados de memória o que possibilita a sua locomoção a partir de uma lista armazenada de destinações e posições diferentes, podendo ele então se locomoverem sozinhos em espaços conhecidos e desconhecidos. A animação computacional desses humanos possui ainda o conceito de emoção, que é conseguida sobretudo com a modelagem de expressões faciais e postura do corpo.

Muitos estudos em modelagem e animação são baseados em leis da física e servem tanto para objetos como para a criação de humanos virtuais.

Animação baseada em física

Na busca de se gerar modelagens e animações computacionais realistas, pesquisadores desenvolvem métodos de simulação de objetos baseados em leis da física. Esses métodos se aplicam principalmente aos objetos articulados, como, por exemplo, o corpo humano, e também para se simular colisão, locomoção, forças da natureza entre outros. No caso de métodos que se aplicam especificamente à animação de objetos articulados utiliza-se conhecimentos relacionados à cinemática e à dinâmica (16) no intuito de garantir ao usuário de sistemas específicos, por meio de parametrização das articulações de um objeto, movimentos naturais. Os sistemas criados são providos de controle direto da trajetória cinemática e de forças (dinâmica) que possam agir sobre essa trajetória. Por exemplo, para animar uma figura humana, o usuário deverá escolher a trajetória e a posição de todas as articulações de objetos e também as forças que possam atuar sobre elas, como gravidade e colisão. A colisão é o impacto entre dois objetos e que resulta instantaneamente na mudança da velocidade de objetos virtuais.

Nesses sistemas um típico espaço tridimensional contém um ou mais objetos definidos geometricamente e são conectados entre si por meio de pontos de

contato, numa estrutura hierárquica. Esses pontos de contato, ou de articulação, podem ser rotacionados ou transladados tendo como base o sistema cartesiano. A trajetória cinemática deve ser especificada em cada um dos objetos articulados, principalmente em relação à sua posição e orientação.

Por sua vez, a mais importante realização na simulação dinâmica é a habilidade para se manipular automaticamente colisões entre objetos e se modelar impactos e contatos.

Na simulação baseada em física, forças de repulsão podem também ajudar a prevenir a interpenetração entre objetos. (17) (18)

JAVA e VRML

A linguagem JAVA possibilita acrescentar à modelagem e animação computacional métodos de imersão e interação de usuários com objetos em ambientes virtuais via Internet e a linguagem VRML, possibilita a modelagem e criação de comportamentos diferentes de objetos e navegação tridimensional.

JAVA é uma linguagem de programação orientada a objeto criada pela Sun e tem como objetivo possibilitar a criação de aplicações completas à partir de rede de informações.

O principal conceito referente a linguagem de programação orientada a objeto é que cada objeto é um código específico com funções específicas, onde se pode combinar diferentes objetos para se criar um sistema único.

Ela é operacional sob a WWW e permite criar aplicações denominadas applets incorporáveis em sites da Web. O coração das aplicações e dos applets é a rede de comunicação. Foi concebida para ser integrada à Internet e compreende uma vasta biblioteca para utilizador TCP-IP, o protocolo de transporte de informação, assim como os protocolos normalmente utilizados na Internet tais como HTTP e FTP.

A noção de applet se integra ao do modelo de programa distribuído. Um applet é essencialmente uma aplicação reduzida e portátil podendo ser carregado rapidamente sobre uma página Web. Resumindo ela possibilita a incorporação de imagens, textos e sons e funciona no domínio da interação com usuários.

As aplicações e os applets são criados a partir de princípios que visam tornar possível que programas informáticos sejam tão concretos como os objetos do cotidiano. Isso acontece pela criação de um modelo e, a partir dele, diversos objetos podem ser concebidos. Os objetos são conhecidos como instâncias de classes e estas são os modelos. Criando-se uma classe, cria-se seu próprio tipo de dado. Desde a sua geração, este tipo de dado pode ser utilizado em todo o programa e as instâncias serão independentes uma das outras.

Os objetos têm necessidade, muitas vezes, de se lembrarem de seu estado e para isso é utilizada uma variável de instância, que é definida no interior do bloco da classe. Os objetos em JAVA são criados também com o que é conhecido como métodos, que permite a criação de um bloco de código que pode ser chamado fora dos objetos.

Um outro conceito importante na linguagem JAVA é o de herança, que permite criar novas classes (com outras funções), baseadas sobre as classes existentes, sem que seja necessário modificar a classe de origem.

VRML (Virtual Reality Modeling Language) consiste essencialmente em criar uma cena. Uma cena aqui é entendida como uma coleção de objetos onde usuários podem olhar e interagir. Ela está contida dentro de um «graphe» de cena que é uma descrição hierárquica da cena e que indica quais são as relações entre os objetos.

O graphe de cena consiste em uma coleção de nós, objetos específicos ou agrupamento de objetos que são organizados hierarquicamente. A linguagem consiste principalmente em descrever nós. Existem diversos tipos deles, sendo que a maioria descreve um objeto como um cubo ou uma esfera. Outros nós fornecem outras informações, tais como: como as cores ou as transformações que podem ser aplicadas aos objetos.

Para um de seus criadores, M. Pesce (19), durante muito tempo a HTML era a única linguagem adequada na visualização do ciberespaço, mas hoje com a VRML temos a concretização do espaço no ciberespaço que transformou o modelo conceitual baseado em duas dimensões, com ângulos retos, para três dimensões. A VRML foi criada para descrever essa outra geometria e espaço, ou seja, a representação do espaço e a visualização da WWW como um espaço. Além disso, se o espaço na sua representação eletrônica pode ser tocado por milhões de pessoas participantes simultaneamente, a VRML então é bastante consistente e única. Poderia ela, inclusive, ser chamada de ciberespaço no sentido mais largo do termo tridimensional, mas esse sentido somente existe como uma alucinação concensual por parte dos usuários que participam desse delírio cibercultural.

A cibercultura

Além dos estudos das técnicas e métodos computacionais a fusão das comunicações e dos computadores proporcionou também o surgimento da cibercultura, importante por possibilitar que diferentes culturas se comuniquem no ambiente do ciberespaço. Talvez, o que permite que diferentes culturas se comuniquem entre si, sem guerra, seja a condição de que é possível compreender uma sociedade estrangeira, colocando-nos no lugar do outro, compreendendo essa sociedade mais pela sua imaginação criativa.

Nesse sentido, a arte no seu sentido mais amplo, segundo Ascott, emerge mais como um instrumento para participar do processo de reconstrução do mundo e de sua renovação, se opondo radicalmente à arte ilustrativa, explicativa ou expressiva(20).

O que podemos observar, atualmente na cibercultura, é que a constituição de "sites" possui uma certa heterogeneidade (técnicas e processos), diversidade (por assuntos) e diferenças quanto à forma e conteúdo. Existe também a vontade de compreender o outro e de se comunicar com ele. Segundo Todorov (21), a comunicação com seres diferentes de nós mesmos, leva-nos a não nos tornarmos o centro do universo, injetando-nos uma certa dose de tolerância e enriquecendo-nos o espírito. A diferença é boa pois ela nos abre à universalidade: é preciso observar as diferenças, dizia Rousseau, para descobrir as propriedades.

Tomemos como exemplo as nossas pesquisas, realizadas no Departamento de Artes Visuais da UnB. Começamos a participar da comunidade virtual graças ao acesso que tivemos à servidora da Universidade em 1994. Até então, o meio para a veiculação das pesquisas não era apropriado, decaracterizando o trabalho quanto ao suporte de apresentação, e ao desdobramento pretendido em sua relação com o espectador.

Participar da comunidade virtual, não foi somente implementar os sites, mas foi principalmente sermos aceitos e/ou convidados para participar das diversas listas temáticas que existem hoje na Internet. O que caracteriza os sites dessas listas, que se confundem com as características de ciberespaço, são ainda aquelas descritas por Pierre Levy: o de metamorfose por estar em constante construção; os de heterogeneidade e multiplicidade (nós e conexões); os de exterioridade e os de mobilidade (estar em qualquer lugar ou em todos os lugares).

Nesse caminho é que o nosso trabalho se insere ao discutir e abordar as fronteiras entre a arte e a ciência, o real e o virtual visando colocar em relação usuários (de qualquer tipo de cultura, já que a cultura em si na verdade não é importante, o importante é o interesse comum pelo assunto que está sendo construído) e os nossos trabalhos artísticos. Como poética visual, nosso tema passa pelo estudo das técnicas e dos métodos de modelagem e animação computacionais de corpos virtuais, lembrando que atualmente utilizamos as linguagens JAVA e VRML para possibilitar a imersão e a interação de usuários reais em nossos corpos virtuais.

Conclusão

Procuramos mostrar as preocupações principais de alguns famosos pensadores da era da globalização em relação ao ciberespaço. Mostramos também, as questões estudadas em algumas pesquisas da arte computacional que são desenvolvidas para esse ambiente, propício ao exercício da troca de informação, memórias compartilhadas por grupos e suas preocupações específicas.

Acreditamos no retorno positivo, pela nossa própria experiência, que proporciona esse espaço cibernético, no desenvolvimento de pesquisas artísticas computacionais, principalmente por ser o ambiente adequado para as redes de comunicações globais, a realidade virtual e o cálculo numérico

intensivo. Ou seja, o ambiente perfeito, caracterizado por sua topologia irregular, no seio do qual a arte computacional pode enfim se desenvolver.

Apesar dos riscos que alguns autores dizem que corremos, pelo menos na cibercultura, acreditamos que construir a arte é construir e se apropriar da realidade, com nosso desejo de amplificar a interação e a compreensão humana no processo construtivo, sem medo.

Sem importância tornou-se o certo isolamento em que nos encontramos, como diz Cauquelin (22), numa conspiração do silêncio, por parte da crítica de arte, que nos isola ao acreditar que o nosso objeto seja puramente técnico, de comunicação fria, totalitária, emoção ausente, neutralização do corpo, presença abolida ...Por onde passou a arte e suas virtudes?

Para Roy Ascott (23) a palavra de ordem da comunidade artística atualmente se traduz pela conectividade, interação e emergência. O observador está no centro do processo criativo e não mais como espectador em sua periferia. A arte, para o autor, não é mais uma janela aberta para o mundo mas uma porta por onde o observador é convidado a entrar num mundo de interações e de transformações.

Referências bibliográficas

- (1) Gibson, Willian. "Neuromancien" . Paris. La Découverte, 1985, pp:64.
- (2) Gibson, W. op. cit.
- (3) Lemos, André. "As estruturas antropológicas do cyberspaço", www.facon.ufba.br/pesq/cyber/lemos/estrcy.html, 1997, pp:1
- (4) Ribeiro, L. G.. "A Internet e a emergência da comunidade imaginada transnacional". In "Sociedade e Estado". Ciência e Tecnologia. Volume X. UnB. 1995,pp:183
- (5) Pisani, Francis. "Les frontières inconnues du cyberspace", www.ina.fr/cp/mondediplo/1995/11/PISANI/1995.html, pp:3
- (6) Virilio, Paul. "Alert dans le cyberspace!", www.ina.fr/cp/mondediplo/1995/08/VIRILIO/1709.html,pp:3
- (7)Attali, J. "Les Labyrinthes de l'information", www.synec_doc.br/doc/attali.html. 1997,pp:1
- (8) Levy, P "Pour l'intelligence collective", www.monde-diplomatique.fr/md/1995/10/LEVY/1875.html, pp:2
- (9) Mattelard, Armand. "Les nouveaux scénarios de la communication mondiale". www.ina.fr/mondediplo/1995/08/MATTELART/1704.html, pp:2
- (10) Kroker, A . "The theory of de virtual class". Nova York, St. Martin's Press 1994.
- (11) Ribeiro, G. L. "A Internet e a emergência da comunidade imaginada transnacional", In "Sociedade e Estado", Ciência e Tecnologia, Volume X. UnB. 1995,pp: 184.
- (12) Zyda, M. at al. «Exploiting Reality with Multicast Groups», IEEE Computer Graphics & Applications, september 1995, pp. 38-45.

- (13) Green, Mark. « The design of narrative virtual environments», Design, Specification and Verification Interactive Systems'95, pp.279-293.
- (14) Green, Mark. «Animation in the virtual worlds», IEEE Computer Animation'96, june, pp.5-12, www.npsnet.cs.nps.navy.mil/npsnet.html.
- (15) Thalmann at al.» Articial life and virtual reality», ed. John Wiley & Sons, 1994, pp. 5-10.
- (16) Kovic, Victor J. at al.» Position-based physics: simulation the motion of many highly interacting spheres and polyedra». Computer Graphics - Siggraph'96, august, pp. 129-136.
- (17) Sims, Karl.» Envolving virtual creatures», Computer Graphics - Siggraph'94, pp. 15-22.
- (18) Terzopoulos, D at al.»Perceptual modeling for Behavioral animation of fishcs», Proc. ZND Pacific conf. on Computer Graphics, Beijing, China, 1994.
- (19) Pesce, M. "Cyberspace". vag.vrml.org/www.vrml/concepts/pesce.www.html, 1996. Pp:3
- (20) Ascott, Roy. "De l'apparence à l'apparition: communication et conscience dans la cybersphère". Weblifac.ens.cachan.fr/terminal/textes/arts63.html.pp:4
- (21) Todorov, Tzvetan. "Du culte de la différence à la sacralisation de la victime", in Esprit, Paris, juin 1995, pp: 97.
- (22) Cauquellin, Anne. "Un petit traité d'art", Seuil, 1997, pp: 84
- Ascott, Roy. "De l'apparence à l'apparition: communication et conscience dans la cybersphère". Weblifac.ens.cachan.fr/terminal/textes/arts63.html.pp:5.

Mesas Temáticas

Globalização e Multiculturalismo

Globalização e Multiculturalismo

Lucia Santaella

1. O tema da globalização

Desde o início da década de 90 e cada vez mais crescentemente, o tema da globalização tem sido objeto da atenção de especialistas das mais diversas áreas, sociologia, economia, política, antropologia, engenharia, geografia, meio ambiente, arquitetura, arte, comunicação etc. De fato, os processos globais e o fenômeno da mundialização vêm se tornando tão evidentes que não podem mais escapar da atenção nem mesmo dos leigos.

Na verdade, desde os anos 60, quando os primeiros astronautas subiram aos céus, trazendo de volta a imagem do corpo azul do planeta Terra, uma consciência planetária, a consciência de que nossa pátria é o globo terrestre, começou a se formar, desabrochando com vigor nesta última década. Numa manifestação particularmente feliz, Papagianis, pesquisador da vida extraterrestre, já em 1980, dizia que "nosso planeta não é senão uma enorme nave interestelar, que tem estado navegando em torno da Galáxia, há milhões de anos, sem que ninguém pareça estar se dando conta desta colossal viagem cósmica." De acordo com Octavio Ianni (1995: 14), entretanto, "a Terra mundializou-se de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica."

Em suma, a questão é candente, complexa, inquietante, não há como dela se alheiar. Entretanto, ao especialista, a primeira interrogação que se coloca é a do ponto de vista a partir do qual considerá-la (ver Ortiz 1994: 8). O ideal, certamente, seria o da adoção de um ponto de vista globalizador tanto quanto

é global o fenômeno sob consideração. Infelizmente, contudo, formados como fomos em áreas de especialidade, nosso olhar, pensamento e interpretação dificilmente conseguem transpor os limites impostos pela configuração mesma que paradoxalmente faz de nós especialistas. E eis aqui uma das primeiras e grandes contradições com que a globalização nos desafia. Até que ponto, como especialistas em algum campo do conhecimento, estamos, de fato, preparados para pensar a globalização, sem que, no próprio ato de pensá-la, a limitemos dentro do enquadramento da nossa especialidade?

Consciente dessa limitação irremediável, e ao mesmo tempo saudável, pois se trata de uma limitação que, de saída, deve nos despojar de qualquer arrogância, passarei a apresentar algumas idéias sobre o tema proposto, dentro de uma perspectiva inevitavelmente minha que é a perspectiva de uma comunicóloga e semioticista.

2. Globalização e tecnologias da comunicação

Parto do pressuposto de que a questão fundamental e subjacente a todos os processos de globalização é uma questão de ordem comunicativa. Não apenas parece ser verdadeiro que a globalização, sob todos os seus aspectos, econômico, político, cultural, estético, não teria sido possível sem as tecnologias da comunicação, quanto também parece ser verdadeiro que, quando observado à luz das tecnologias da comunicação, o fenômeno da globalização teve início muito, muitíssimo mais cedo do que podemos imaginar à primeira vista. Os primeiros germens dos processos hoje onipresentes da globalização já estavam plantadas nas primeiras e longínquas imagens de Lascaux e Altamira. Desde que o homem foi capaz de projetar um produto mental para fora de seu corpo, deu-se por iniciado um processo ininterrupto e crescente de extra-somatização do seu cérebro e memória.

Quando o ser humano encontrou meios de materializar seu pensamento em signos externos imperecíveis, foi a memória humana que começou a se socializar. Isso se tornou mais evidente com a invenção da escrita, mais particularmente da escritura fonética, que, segundo Borges, é mais eterna do que os mármore e os metais. De fato, trata-se de uma tecnologia tão poderosa que nos 35 séculos de sua existência não passou por nenhuma modificação substancial. Ao contrário, mudaram, sim, os suportes para a inscrição da escrita, suportes que — desde a pedra, osso, metal, parede, placa de argila, passando para a madeira, couro, papiro, tecido até chegar ao papel e hoje à tela eletrônica — foram ficando cada vez mais leves, portáteis, reprodutíveis e indestrutíveis.

Ora, projetando-se no mundo exterior, os signos ou formas de socialização do pensamento e da memória, tais como esculturas, desenhos, pintura, escrita, materializados em suportes específicos, quadros e livros, começaram a exigir o aparecimento de locais de armazenagem e conservação, os templos, museus e bibliotecas. Mas o grande salto nos processos de extra-somatização do

cérebro humano viria, no mundo da escritura, com a invenção da prensa tipográfica de Gutenberg, no século XV, que tirou do clero a circulação do saber, colocando-a à disposição dos laicos, uma disposição, aliás, ainda bastante limitada se comparada à aceleração reprodutiva que a revolução industrial-mecânica, no século XIX, iria trazer para a difusão dos signos e da comunicação.

Costuma-se colocar muita ênfase nas máquinas extensoras e substitutivas dos músculos humanos que foram inauguradas com a revolução industrial. De fato, essas máquinas, responsáveis pela aceleração da produção capitalista, começaram crescentemente a povoar o mundo de objetos industrializados, roubando-nos o encanto da convivência com objetos feitos à mão, preciosamente singulares. Mais fabulosas e engenhosas do que as máquinas musculares, entretanto, foram as máquinas sensórias (ver Santaella 1996), também mecânico-industriais, capazes de produzir e reproduzir signos, palavras, imagens e sons, a saber, a prensa mecânica, a fotografia, seguida pelo cinema, e o fonógrafo, respectivamente. Foi, sem dúvida, a partir dessas máquinas que as formas de globalização do conhecimento, da cultura, do lazer e dos prazeres começou a se fazer sentir, visto que, com elas, já brotavam os frutos de uma tendência à desfronteirização dos signos e dos produtos culturais que teve à frente os Estados Unidos e que produziria o fenômeno da americanização do mundo. Uma tal tendência só veio se acentuar com a revolução eletrônica, na primeira metade do século XX, quando se deu o aparecimento da televisão que levou McLuhan ao seu tão discutido prognóstico de que o mundo estaria se transformando numa gigantesca aldeia global.

Se, de fato, com essa expressão, McLuhan antecipou a explosão de uma sociedade globalizada que teria início com as tecnologias da informação nascidas da união da informática com os canais de telecomunicação, naquilo em que deveria ter acertado, McLuhan, de fato, errou. Mas acertou na mosca, acertou inteiramente naquilo que não poderia ter antecipado. Começo pelo erro.

3. Uma aldeia global?

Sim, inegavelmente, o mundo parece estar adquirindo as características de uma aldeia global, mas não são os gigantes dos meios de massa, rádio e televisão, os protagonistas responsáveis por essas características. É certo que, do ponto de vista da organização econômica, empresarial, a globalização das mídias "levou à formação de grandes conglomerados, que se espalham pelos continentes, combinam o controle de rádio e teledifusão, imprensa, edição, indústria fonográfica e edição de filmes, além de dominarem o setor de distribuição, com satélites e redes de cabo" (Mira 1994: 136).

Entretanto, diferentemente dos lúgubres prognósticos concernentes à indústria cultural preconizados pela Escola de Frankfurt e mais conforme à recente observação de Kevin Robins (citado por Mira 1994: 138), "a crescente mobilidade das corporações está associada com a possibilidade de

fracionamento e subdivisão de operações e de situá-las em diferentes lugares, e, neste processo, tirar vantagem de pequenas variações da natureza das diferentes localidades. A matriz espacial do capitalismo no período pós-fordista é a de que, de fato, combina e articula tendências em direção tanto à globalização quanto à localização." As conseqüências desse processo para as produções culturais, sob o título de localismo, regionalismo, presença das minorias, gosto pela alteridade, multiculturalismo etc. estão entre os tópicos que vêm sendo sobejamente discutidos nos chamados *cultural studies* e nos textos relativos ao pós-moderno e pós-modernidade.

Se, sob o aspecto mais infraestrutural, o das transações econômicas, os sistemas de comunicação, de fato, internacionalizaram-se, sua mundialização sendo evidente, é necessário, contudo, distinguir (como o faz Mira 1994: 135, citando Sreberny-Mohammadi) dois fenômenos que não se identificam, quais sejam: a globalização das empresas, de um lado, e, de outro, o modo como as mensagens são nelas produzidas, juntamente com o fluxo das comunicações que elas propiciam. Sob o ponto de vista da programação das mídias de massa, o rádio e, mais especialmente, a televisão, há vários fatores que apontam muito mais para a especialização, diversidade e multiplicidade cultural do que para a massificação e homogeneidade como a globalização poderia levar a prever. Citar apenas alguns desses fatores já parece suficientemente eloqüente.

O fato de que as programações locais de rádio e televisão tenham começado a atrair muito mais público do que as programações importadas levou à proliferação de estações de rádio e ao fortalecimento de sistemas nacionais de televisão. Tendo isso em vista, mesmo quando os modelos são importados, eles passam por adaptações de acordo com o gosto local que transfiguram, muitas vezes de maneira surpreendentemente criativa, a programação original.

Outro fator que merece ênfase é o da multiplicação dos canais de TV, gerando a especialização e especificidade crescente da programação para cada canal e, por vezes, dentro de um mesmo canal, o que, por sua vez, permite ao espectador o exercício da sintaxe idiossincrática do *zapping*, conforme foi estudado, em nosso meio, por Arlindo Machado (1994). Importante ainda para a consideração da crescente pluralidade de opções e especialização é o sistema de TV a cabo, por assinatura, fenômeno ainda incipiente no Brasil, mas que atinge números inacreditáveis num país como os Estados Unidos, antigo berço da cultura de massas.

A tudo isso ainda se soma o advento de meios técnicos cada vez mais baratos, que permitem o aparecimento de estações de gravação de pequeno porte, assim como o de filmadoras domésticas, além dos vídeo-cassetes, vídeo-discos que, cada vez mais, povoam os domicílios receptores dos meios de massa outrora hegemônicos. O barateamento desse tipo de tecnologia tem produzido efeitos que estão longe de serem desprezíveis. Consideremos, por exemplo, a proliferação de pequenas empresas de vídeo independentes que prestam serviços ou vendem seus produtos para as grandes empresas

de televisão. Consideremos ainda o fato de que o vídeo-cassete tem realizado a proeza de levar o cinema para dentro de casa, um fenômeno cujo crescimento pode ser medido pelo número de vídeo-locadoras que se espalham pelas grandes e pequenas cidades de quase todo o mundo.

Enfim, o que todos os fatores acima parecem evidenciar é que a idéia McLuniana de uma aldeia global, a partir dos meios de comunicação de massa, encontra-se hoje seriamente comprometida pela multiplicação do diferencial, pelo crescimento da especialização, do específico no seio mesmo da globalização. "Diante de um número tão grande, de um circuito de trocas culturais tão amplo, cria-se o contexto que propicia a construção de identidades plurais e transitórias" (Mira 1994: 145).

Contudo, embora não esteja, de fato, nos meios de cultura de massa, conforme previsto, a aldeia global, como uma realidade incontestável do mundo atual, encontra-se num outro circuito bem mais recente que McLuhan não teve qualquer condição de prever. Uma aldeia global, efetivamente interativa e planetária, impõe-se quando se pensa "na estruturação da comunicação segundo redes complexas, segundo sistemas interligados que, de uma forma ou de outra, abarcam todo o mundo e criam uma espécie de teia que vincula (do ponto de vista tecnológico, mas principalmente, no ponto de vista abstrato, o que não é exatamente material) os indivíduos" (Marcondes Filho 1994: 5). Trata-se, enfim, de um fenômeno que pegou a todos de surpresa, que cresce em ritmo exponencial e cujas conseqüências estamos ainda verdes para discernir.

4. O ciberespaço

Quem iria imaginar, há menos de uma década, que existiria hoje, nos Estados Unidos, por exemplo, cinco milhões de metros quadrados de redes de telefonia interligadas na formação de um ciberespaço (*cyberspace*) dominado pela Internet, um vasto labirinto comunicacional de redes educacionais, governamentais, militares e comerciais conectadas tanto dentro do perímetro da América do Norte, quanto com o restante do mundo? Quem poderia prever que, nessa imensa rede planetária, mais de três milhões de computadores e de pessoas com as mais diversas características, em mais de três dezenas de países (números, aliás, que só tendem a crescer), estariam hoje interligados?

Trata-se daquilo que vem sendo chamado de comunicação mediada por computador e que transpira num ciberespaço incorpóreo e abstrato consistindo apenas de impulsos eletrônicos e informação. Para ter acesso a um tal universo, em que as coordenadas usuais de tempo e espaço físico estão suspensas, basta possuir um terminal de computador, um modem, uma linha telefônica e um endereço eletrônico. Seus processos incluem não apenas a comunicação, através do computador, de pessoa a pessoa ou pessoa e grupo, mas também contatos pessoais com o computador, quando uma pessoa pode acessar arquivos ou interagir com programas e bancos de dados em computadores remotos. Após alguns minutos ou horas de exame de um documento pelas

vias da WWW — um sistema de ligações entre arquivos digitais de textos, som e gráficos, acessados sem esforço a partir de um computador em qualquer parte do globo — essa pessoa pode entrar em contato, através do correio eletrônico (*e-mail*), com o autor do documento examinado e dar início a um diálogo que pode durar dias, meses ou até mesmo anos.

Com tudo isso, dá-se o aparecimento de um feixe dinâmico inaudito: novos registros lingüísticos, um novo tipo de escrita falada, um modo de escrever oralizado, novas maneiras de se expressar, de se relacionar com o outro e de perceber o mundo na sua globalidade. Geram-se aí modalidades inéditas de diálogo, ou melhor, de multiálogo, e de socialização estimuladas e intensificadas pelo surgimento de formas radicalmente não-hierarquizadas, global e imediatamente disponíveis, remarcavelmente não censuradas de acesso às informações dos mais diversos tipos, num universo em que espaço real e distância estão se tornando cada vez mais irrelevantes, substituídos que são pelas dimensões imprevisitas de espaço e tempo intersticiais, entre o real e o virtual.

Ciro Marcondes Filho (1994: 4) observa com muita propriedade que “o uso da técnica, neste final de século, realiza sem o suporte ideológico do iluminismo, a intenção de tornar transparentes as ações, as intenções, as formas de agir. As redes mediáticas, os sistemas informáticos de todo o planeta constituem uma rede em que todos entram e saem e cujo volume de trocas torna impensável o controle. No emaranhado de possibilidades que se multiplicam a cada dia, as pessoas podem encontrar múltiplas novas formas de tornar mais efetiva sua relação com a sociedade, a política, a cultura circundante.”

Processos de comunicação interativos multidirecionais são assim instaurados num hiperespaço disseminado de informação em fluxo que, opondo-se à rigidez topológica de qualquer modelo linear, compartilha as propriedades dos sistemas não-lineares tais como aqueles que se encontram na hipermídia e na auto-similaridade estatística das fractais (ver Kac 1992: 48). Enfim, são processos de comunicação tão diferenciais e inovadores ao ponto de estarem criando um tipo muito especial e proliferante de cultura que está recebendo o nome de cultura do computador.

A bem da verdade, o grande pivô desse lugar sem lugar das redes telemáticas não é apenas o computador, mas é também nada mais nada menos do que o telefone, esse primeiro e grande meio interativo, aquele mesmo que, junto com o automóvel, o aeroplano e o rádio, funcionou, na primeira metade deste século, como um símbolo da vida moderna.

O que não se podia antever naquela época, entretanto, é o quanto o poder do telefone estaria fadado a se estender com o advento dos canais de telecomunicação, os satélites e, então, as fibras óticas. Menos ainda se poderia antever que o telefone, com esses poderes tão globalmente amplificados, iria se ligar a uma outra pequena máquina inesperada, o computador pessoal, que de pequena, tanto quanto o telefone, só tem a aparência. Do mesmo modo que o telefone se estenderia nas novas tecnologias de transmissão, o computador digital trazia no seu bojo a capacidade de transformar todas as

informações textuais, videográficas e sonoras em impulsos eletrônicos, absorvendo-as nos seus processamentos internos. Além disso, quando o telefone incorporou tecnicamente o elemento gráfico, tornou-se possível não apenas falar, mas também escrever pelo telefone (*e-mail*), imprimir pelo telefone (fax), produzir e gravar sons e vídeos (secretária eletrônica, TV *slow-scan*, videofone) (cf. Kac 1992: 55). Está aí exposta toda a infraestrutura de suporte para a grande mutação comunicacional de que somos testemunhas e participantes e que, na previsão de Mario Costa, sob o título de *Sublime tecnológico* (1995), atinge dimensões antropológicas.

Roy Ascott (1995), por seu lado, diz que a transformação pela qual passamos é, acima de tudo, uma transformação da consciência. A revolução eletrônica, que ligou as telecomunicações ao computador, está agora acontecendo no cérebro humano e estendendo nossa noção de mente, uma mente do tamanho do mundo em corpos que desenvolvem a capacidade de "cibercepção", isto é, a ampliação e enriquecimento tecnológico dos nossos poderes de cognição e percepção. As neotecnologias da inteligência nas mídias interativas planetárias impulsionam o pensamento associativo, hipermediado, hiperconectado de um cérebro global que Ascott chama de hipercortex. Através das redes da bioeletrônica e nanotecnologia, o ser humano está se movendo na direção de uma radical rematerialização, de uma reconfiguração das estruturas moleculares do nosso mundo.

Papel fundamental para essa reconfiguração é aquele desempenhado pelas artes especialmente concebidas para as mídias de telecomunicações. Galerias eletrônicas povoadas de hipermídias interativas podem ser visitadas, via computador, em e de qualquer parte do mundo.

Dentro do espaço eletrônico virtual da telemática e no contexto maior da arte eletrônica interativa, fenômeno também recente é o da telepresença que nasce do acoplamento da robótica com a telemática. Enquanto os cientistas pesquisam a telepresença como um meio pragmático e operacional de equacionamento da robótica com a experiência humana, para os artistas, por outro lado, segundo Eduardo Kac (1993: 52) nos informa, a telepresença significa "um questionamento das estruturas unidirecionais de comunicação que marcam tanto as belas artes (pintura, escultura), de um lado, quanto os meios de massa (televisão, rádio), de outro." Kac vê a telepresença como "um meio de expressar, em nível estético, as mudanças culturais advindas do controle remoto, visão remota, telequinésica e troca de informação audiovisual em tempo real", num contexto em que "os participantes são convidados a experienciar mundos remotos, inventados a partir de perspectivas e escalas diferentes das humanas. Como uma nova experiência comunicativa, a telepresença dá conta "da natureza multimodal dos eventos colaborativos, interativos das redes telecomunicacionais que caracterizam as trocas simbólicas no final do século XX."

Em síntese, para Ascott (1995), numa cultura que está progressivamente envolvida na complexidade das relações e na sutileza dos sistemas, ligada

ao invisível e imaterial, ao evolutivo e ao evanescente, em síntese, à emergência e à aparição, as redes telemáticas convertem-se nos meios privilegiados para a arte, pois os princípios da indeterminação e incerteza, do final em aberto, interatividade e transição só podem ser verdadeiramente satisfeitos nas redes da interatividade.

Interpretação similar é a de Mario Costa (1995: 37, 42), quando afirma que, “com as novas tecnologias eletroeletrônicas da comunicação, nos situamos diante de uma transformação radical no campo estético”, acrescentando ainda que essas tecnologias “não podem ser consideradas, de modo nenhum, na sua essência, como uma nova forma de linguagem, cujo destino é ainda e sempre aquele de encarregar-se das intencionalidades expressivas e comunicativas do homem: as novas tecnologias não são uma linguagem, são um *ser* que excede toda paisagem interior ao sujeito e instaura uma nova situação *material*.” A arte que, a partir de um certo momento, “deixou de desempenhar uma função vital, dissolvendo-se no consumo de luxo, no valor econômico, na decoração, no entretenimento etc.”, diante do desafio das neotecnologias, volta novamente a assumir “um sentido forte” ao colocar em cena “a situação do nosso sistema nervoso” e tornar manifestas “as forças reais que plasmam o nosso ambiente e nos educam sobre os tempos vindouros.”

Essa nova ordem tecnológica repercute não só na cultura e artes, mas também nos elementos sociológicos, econômicos e políticos propriamente ditos. De fato, sem a telemática, não seria possível aquilo que vem sendo chamado de pós-capitalismo (Marcondes Filho 1994) ou de capitalismo mundial do megamercado, da hiperconcorrência dos conglomerados (P. E. A. Resende 1994). Sem a telemática, não seria possível a internacionalização da economia, a globalização como um momento novo dentro da expansão capitalista, fenômenos cujas contradições para as sociedades mais à margem, tais como as latino-americanas, vem sendo estudado em nosso meio principalmente por Octavio Ianni (1992), Milton Santos et al. (1993) e Renato Ortiz (1994).

De todo modo, são as redes mundiais de comunicação que permitem o descentramento das atividades capitalistas e a formação de conglomerados muitas vezes mais poderosos do que os Estados nacionais, visto que, mesmo estando espalhadas pelo mundo, “as empresas estão ligadas por uma rede de informação capaz de aproximá-las imediatamente quando necessário” (M. C. Mira 1994: 132-133).

No seu número de 28 de setembro de 1996, a revista *The Economist*, publicou uma longa discussão sobre as implicações econômicas da tecnologia informacional (semi-condutores, computadores, programas e telecomunicações) na sua relação com a globalização. Sob o nome de ciber-economia emergente, a reportagem evidencia que uma das mais importantes características das tecnologias da informação está no fato de que elas lidam com o conhecimento. Mais e mais o conhecimento pode ser codificado: informação em forma de números, letras, imagens, voz ou som, pode ser reduzida à forma digital e armazenada em computadores. Aliada a custos baixos de transmissão, a

codificação da informação pode cruzar os quatro cantos do globo numa velocidade superior a que levamos para ir de uma sala a outra em um escritório.

Enfim, parece óbvio que, “com a globalização, não podemos ficar parados, estamos condenados a avançar” (Iwasa 1995: 5). Mesmo no Brasil, com a infra-estrutura sucateada de suas redes de telecomunicações, bem ou mal — mais mal, aliás, do que bem — estamos na internet. “As tecnologias estão aí”, observa Marcondes Filho (1995: 4), cada vez menores, mais leves, mais próximas do nosso corpo, de nossa convivência. Inundam o planeta, “invadem nosso cotidiano com velocidade espantosa e o que nos resta a fazer é mudar nossas formas arcaicas e obstinadas de pensar, abandonar velhas teorias e relacionarmo-nos com esses novos ‘seres’, buscando encontrar uma boa forma de convivência e atuação crítica nesta nova sociedade.”

5. Contradições insolúveis?

É em razão disso que, nunca tanto quanto agora, a persistência do analfabetismo, a existência dos excluídos da educação nos países periféricos tornaram-se absurdos inaceitáveis. Se, a cultura de massas — especialmente o rádio, a televisão e mesmo o cinema — prescindia da alfabetização, a cultura midiática, eminentemente interativa, exige-a sob pena de uma barreira comunicativa irremediável. Mais absurdo ainda se torna esse fato, quando se sabe que trabalhadores não especializados se tornarão cada vez mais inoperantes e desnecessários. Diante do prognóstico de que em menos de uma década, um quinto de todos os trabalhadores nos países ricos estarão teletrabalhando, em que situação estarão, nos países pobres, aqueles que não estão habilitados para navegar nas infovias que levam ao trabalho, conhecimento e lazer, aqueles que não podem habitar as arquiteturas líquidas do ciberespaço? Nunca, tanto quanto agora, a exclusão da educação se fez tão negra. Diante desse impasse, criticar a globalização não é solução, muito menos é solução, virar-lhe as costas.

O ritmo de conexão das redes telemáticas avança em passos tão ágeis e gigantescos que não é sem sentido antecipar que as sociedades que não conseguirem entrar num tal ritmo, em muito pouco tempo, estarão, diante das sociedades virtuais, na mesma situação daquelas sociedades anacrônicas que, perdendo-se do salto da escrita, ficaram irremediavelmente presas à oralidade exclusiva.

Referências bibliográficas

Ascott, Roy (1995). Cultivating the hypercortex. Texto apresentado no Simpósio “Arte no Século XXI. A Humanização das Tecnologias”. São Paulo: Memorial da América Latina, novembro de 1995.
Costa, Mario (1995). *O subline tecnológico*, traduzido por Dion Macedo. São Paulo: Experimento.

- Ianni, Octavio (1992). *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Iwasa, Aurélio Takeshi (1995). Inteligência artificial. Em *Atrator Estranho* 13, Ciro Marcondes Filho (ed.), 5-9.
- Kac, Eduardo (1992). Aspects of the aesthetics of telecommunication. In *ACM SIGGRAPH '92*. Chicago: Illinois, 47- 57.
- _____ (1993). Telepresence art. In *Kulturdata, ed. Teleskulptur*. Graz, 48-72.
- Machado, Arlindo (1993). Zapping. Em *Máquina e Imaginário*. São Paulo: Edusp.
- Marcondes Filho, Ciro (1994). Tendências do ano 2000. Em *Atrator Estranho*, Ciro Marcondes Filho (ed.), 3-11.
- _____ (1995). Editorial. Miniaturização das tecnologias. Em *Atrator Estranho* 10, 3-4.
- Mira, Maria Celeste (1994). O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura. Em *Margem 3. Condição planetária*. 131-150.
- Ortiz, Renato (1994). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Papagiannis, M. D. (1980). The number n of galactic civilizations must be either very large or very small. Em *Strategies for the search for life in the universe*. M. D. Papagiannis (ed.). D. Riedel Publishing Company.
- Resende, Paulo-Edgar Almeida (1994). Vicissitudes da democracia planetária pela via da federação. Em *Margem 3. Condição planetária*, 27-38.
- Santaella, Lucia (1996). *Cultura das mídias*, 2a. edição, 1996, São Paulo: Experimento.

Mesas Temáticas

Tempo em transformação

27 Dez 92

Tempo em Transformação

Jorge de Albuquerque Vieira

1. *Tempo e Ontologia*

A ciência é uma forma especial de conhecimento, que repousa na adoção de uma hipótese filosófica pertencente à Teoria do Conhecimento e algumas hipóteses também filosóficas mas de natureza ontológica. A hipótese gnosiológica mais admitida é relativa ao objetivismo realista crítico. Essa adoção acarreta as demais hipóteses ontológicas, sobre a realidade e sua constituição.

Isso significa que a ciência pressupõe conceitos típicos da Ontologia, adotando-os sem maiores discussões. Conceitos como os de espaço, tempo, matéria, mudança, processo, evolução, etc., são empregados na atividade científica sem uma discussão em seu domínio ontológico. Mas quando grandes mudanças paradigmáticas começam a ocorrer, as discussões ontológicas tornam-se necessárias: foi assim com a transição do pensamento newtoniano ao einsteiniano, foi assim com o darwinismo, e tem sido assim recentemente, com a emergência dos estudos em problemas da complexidade, termodinâmica de sistemas abertos, sistemas dinâmicos não-lineares e finalmente, com a possibilidade de uma Teoria Geral de Sistemas considerada como uma Ontologia científica (Bunge, 1977 ; 1979).

A visão científica clássica trabalha com fatos que são ditos ocorrer no espaço e no tempo, ou seja, as coordenadas espaço-temporais são consideradas como independentes, externas às coisas e suas mudanças. Já na visão relativista, as coisas influenciam a estrutura do espaço-tempo, mas não criam a variedade básica. Com o avanço do conhecimento através do trabalho de autores como Ilya Prigogine, René

Thom, Henri Atlan, Edgar Morin, Herрман Haken, Humberto Maturana, etc., novas visões envolvendo o espaço e o tempo têm sido discutidas; tais discussões, com seu teor ontológico, acabam por adentrar o terreno da interdisciplinaridade e favorecer a possível elaboração de uma transdisciplinaridade, criando enlaces entre formas aparentemente diversificadas de conhecimento, como o científico, o filosófico e o artístico.

É nossa proposta no presente trabalho apresentar as visões fundamentais que têm sido empregadas para lidar com o conceito de tempo ao longo da evolução do conhecimento e ainda discutir como esta evolução interage com conceitos semióticos, notadamente o de *semiose* em seu contexto peirceano. Esta interação leva-nos à idéia de um Universo sistemático e consequentemente, o seu teor de *organização, complexidade e gramaticalidade*, permitindo-nos um possível intercâmbio de idéias entre ciência e arte, ou seja, a elucidação de possíveis índices de uma forma mais rica e complexa de conhecimento.

2. Três visões acerca do Tempo

Apresentaremos aqui 3 visões que são consideradas as mais importantes quanto ao conceito de tempo. Para tal, estaremos usando como referência as obras de Bunge (1977 ; 1979), na forma de um resumo, mais voltado para a Física Teórica, segundo o desenvolvido por este autor. As visões citadas são: a do *container*, a da *prime stuff* (matéria prima) e a relacional. Veremos que nem sempre é possível falar de forma exclusiva acerca do tempo, pois seu conceito surge muitas vezes vinculado ao de espaço.

2.1 - A visão do *container* é aquela que foi adotada na elaboração do paradigma de Newton. A Mecânica foi apoiada nessa construção e influencia até hoje nosso conhecimento, desde o mais elaborado até o chamado senso comum. Segundo esse enfoque, espaço e tempo constituem um cenário fixo onde as coisas exibem a sua história. Objetos físicos, como concebidos pela ciência, existem no espaço e no tempo, os quais não são objetos físicos também. Do ponto de vista da teoria do conhecimento científico, um objeto físico pode ser definido como "qualquer coisa ocupando uma região do espaço e um intervalo de tempo". Esse *container* espaço-temporal existiria assim em si mesmo, absoluto, e continuaria a existir mesmo se todas as coisas nêle contidas viessem a mudar radicalmente em tipo ou mesmo, deixassem de existir.

Por não ser uma coisa física ou uma relação entre objetos físicos, esta entidade não pode ser descrita em termos físicos. Só dispomos para a sua descrição, da matemática pura, sem a ajuda de conceitos e o nível da semântica. Nesse sentido, há a identificação com a geometria. Há uma compatibilidade com a concepção dos atomistas gregos, sendo que esta foi refinada por Newton; há também coerência com uma concepção subjetivista como a kantiana, como intuitiva e necessária para a experiência humana.

Esta é também a visão mais associável ao conhecimento em senso comum.

2.2 - A segunda concepção de tempo ou espaço-tempo é aquela denominada da *matéria prima*. Segundo essa visão, o espaço-tempo é a substância elementar da qual todo objeto físico é feito. Assim, qualquer parte do mundo é um pedaço de espaço-tempo e toda propriedade associada à substância é uma propriedade associada à um pedaço de espaço tempo. Isso acarreta que qualquer coisa física poderia ser explicada em termos espaço-temporais. Pensadores famosos que trabalharam nessa direção são Anaximandro, Clifford e John A. Wheeler.

Esta visão leva à uma Física que torna-se geometria, não necessitando esta de uma interpretação física (como se gerasse a sua própria interpretação). Ou seja, espaço e tempo não seriam empiricamente e epistemicamente *a priori*, como no pensamento de Kant, mas seriam ontologicamente primários. Em uma das interpretações da Relatividade Geral, todo objeto físico é tomado como uma deformação local do espaço - tempo. As propriedades espaço-temporais não dependem de nada: as coisas não estão no espaço-tempo, mas são constituídas por ele.

A ausência da exigência semântica acarreta que definições tomem o lugar de hipóteses semânticas, esmaecendo a fronteira entre ciência formal e factual.

2.3 - A última visão é a chamada *relacional*. Nela, espaço e tempo não são objetos que existem em si mesmos, mas sim constituem uma rede de relações entre entidades factuais, ou seja, coisas e suas mudanças; as propriedades não são do espaço-tempo, mas sim do conjunto de coisas e suas mudanças. Assim, se não há mudanças em coisas, não há o espaço-tempo.

Muitos pensadores incluem-se nesta opção: Aristóteles, Lucrecius, São Agostinho, Leibniz, Lambert, Lobachevsky, Riemman, Engels, Mach, Whitehead, Robb, van Dantzig, Fokker, Penrose...). A definição mais empregada neste enfoque talvez seja a devida à Leibniz: "o espaço é a ordem dos possíveis coexistentes e o tempo é a ordem dos sucessivos."

3. Entropia e Irreversibilidade

A característica talvez mais fundamental de nossa experiência temporal é aquela de uma assimetria básica. O tempo difere do espaço, principalmente, por ser mais afastado de nossa percepção e por ser assimétrico, no sentido de "mover-se em uma única direção" (uma ficção que usamos para tentar visualizar sua assimetria). São entidades de categoria diversa, apesar de seu profundo relacionamento. As tentativas de fundí-las não conseguem superar essa diferença básica: por exemplo, a construção matemática de um *contínuum* espaço-tempo, como encontramos na teoria da relatividade, leva à uma métrica pseudo-euclidiana, onde o tempo só pode ser "costurado" ao espaço utilizando-se a unidade imaginária $j = \sqrt{-1}$ (para discussões sobre

esse tema, ver Davies, 1975 :11 e Vita, 1964 :219; para a relação entre i e a semiose, ver Merrell, 1996).

Apesar de nosso senso comum ser ciente de que o tempo só passa em um sentido, não “voltando atrás”, “levando-nos” sempre para o futuro, durante muito tempo a atividade científica adotou sistematicamente um tempo simétrico, simplificada e simbolizado *como uma variável t* , que pode ser substituída por $-t$ sem alterar os processos descritos pelas equações que dela dependem. Admitir o tempo negativo é admitir a “volta ao passado”, uma opção coerente com a primeira das visões que apresentamos. A Mecânica de Newton (com o seu ápice na Mecânica Celeste), a Relatividade de Einstein e a Mecânica Quântica de físicos como Heisenberg, Schrödinger, Pauli, Landau, etc., todas elas trabalham com a simetria temporal, com a reversibilidade do tempo.

No âmbito científico, foi a partir de meados do século passado que físicos e engenheiros, desenvolvendo uma parte mais prática da física, reconheceram a necessidade de trabalhar o conceito de irreversibilidade, que surgia fortemente associado ao “fluir do tempo” de maneira assimétrica. Era a época do desenvolvimento da Termodinâmica, o estudo das transformações de energia, inicialmente em suas formas mecânica e calorífica, depois generalizado para todas as formas. Graças ao trabalho de Joule, Thompson, Carnot e Clausius, entre outros, a idéia de irreversibilidade temporal foi conectada àquela de irreversibilidade processual.

Os estudos das máquinas térmicas e de suas eficiências em conversão de energia ou trabalho levaram ao reconhecimento de uma irreversibilidade que orientava as várias transformações energéticas na direção de uma “forma de energia degradada”, que seria a calorífica. Ou seja, na natureza os processos ocorrem levando irreversivelmente à produção de calor e se um sistema é abandonado naturalmente à sua história, ele não consegue “devolver” toda a energia menos degradada que gerou esse calor: ocorrem perdas, algo é perdido.

Quando a Termodinâmica fenomenológica desse período evoluiu para uma forma representacional, com o trabalho de Ludwig von Boltzmann e sua Mecânica Estatística, foi melhor compreendido o que estava implícito nesse mecanismo de degradação; foi percebido então que havia a necessidade de distinguir entre sistemas conservativos, como aqueles que aparentemente satisfaziam o princípio da conservação da energia e os sistemas dissipativos, aqueles que sofriam a degradação e perda. A Mecânica Celeste triunfou como conservativa no sentido de que os sistemas com que ela trabalha ocorrem em condições naturais de baixa dissipação e perda - é como se a energia se conservasse nos mesmos. Mas nosso ambiente mais imediato é preenchido de processos dissipativos e irreversíveis, longe do “ideal” da física clássica.

Foi identificada e razoavelmente interpretada a entidade responsável por essa transição de um mundo mecanicamente impecável para um mundo mais comum, confuso, imprevisível e transiente: a *entropia*. A entropia é conceituada normalmente como aquela propriedade sistêmica responsável

pelo nível de “desordem” de um sistema. Esta é uma conceituação um pouco vaga, pois poucos se preocupam em explicitar o que querem dizer com o termo ‘desordem’. Segundo Uyemov (1975 : 97) seria mais conveniente conceituar entropia como “o substratum de homogeneidade sistêmica”.

O que aprendemos ao longo da história é que, quando um sistema isolado é abandonado naturalmente, sua entropia interna sempre aumenta, atingindo um máximo que caracteriza-se exatamente por alguma forma de homogeneidade. Nessa ocasião sua entropia estabiliza e o sistema é dito em equilíbrio termodinâmico (essa é a chamada Segunda Lei ou Princípio da Termodinâmica clássica). A partir dessa idéia, de um crescimento de entropia irreversível e, no contexto, inexorável, admitiu-se a possível maneira de associá-la ao tempo: nasceu a idéia de um “eixo do tempo”, assimétrico, sendo orientado pelo crescimento da entropia.

Se definirmos Universo “como tudo que existe”, automaticamente eliminamos a possibilidade de haver algo fora dele. Nesse caso, o Universo é um sistema *master* isolado e nêle, a entropia sempre crescerá, “ao longo do tempo”, até que estagne como um oceano indiferenciado de energia, em equilíbrio... e morte. A “morte térmica do Universo”. Essas idéias eram fortes na década de 50, quando o físico russo George Gamow apresentou a sua versão do modelo de um Universo em expansão, o *Big Bang*. Os estudos e desenvolvimentos desse modelo vieram a gerar novas idéias, inclusive uma proposta por Landau e Lifshitz, onde as fronteiras espaço-temporais em expansão do Universo funcionariam como um sorvedouro, uma fonte “fria”, no sentido termodinâmico. Alguns autores pensam que essa característica evolutiva *simula* uma condição de sistema aberto (Landau e Lifshitz, 1969 : 29; Gal-Or, 1975 : 216).

Uma termodinâmica de sistemas abertos, mais coerente com a nossa realidade, foi desenvolvida primeiramente por Onsager (1931) para sistemas próximos do equilíbrio e posteriormente por Prigogine (1972) para sistemas afastados do equilíbrio, o que envolve a classe dos sistemas vivos, logo a classe dos sistemas cognitivos e observadores.

Um sistema aberto troca energia, matéria e informação com um sistema envolvente, o seu *meio ambiente*. Este, sendo também um sistema aberto, possui o seu conteúdo de entropia. Para um sistema isolado, se chamamos entropia de S_i (onde o signo i denota “interna”), teremos, pela segunda lei da Termodinâmica, que

$$dS_i \geq 0$$

onde o signo ‘d’ denota diferencial ou variação. Ou seja, a entropia varia sempre de forma crescente, tornando-se máxima e então acarretando essa variação zera. Se a variação não mais ocorre e a entropia é máxima, temos o equilíbrio termodinâmico.

Para um sistema aberto, temos agora uma entropia S_e (onde o signo 'e' denota "externa") e a segunda lei aplica-se na forma

$$dS_i + dS_e \geq 0$$

tal que é o jogo entre a entropia interna do sistema e aquela externa, do ambiente, que deve satisfazer a exigência da segunda lei. Dessa maneira, nada impede que esses termos flutuem, de modo que sua soma seja sempre crescente, mas um ou outro possa, por vezes, decrescer. Sistemas complexos organizados, onde os principais exemplos são os vivos, emergem dentro dessas condições: enquanto o meio ambiente é dissipado entropicamente, sistemas localizadamente elevam seu nível de complexidade organizada. No sistema solar, um exemplo em escala maior, é a enorme dissipação de energia e produção de entropia do Sol que alimenta a biosfera terrestre, em toda a sua diversidade e organização vivas (Mende, 1981 : 197).

Há uma classe de sistemas abertos, obedecendo à essa termodinâmica, que permanecem afastados do equilíbrio termodinâmico, dissipando a energia do ambiente e assim garantindo sua organização e complexidade: são as *estruturas dissipativas*, que são encontradas tanto no mundo dito não vivo e naquele dito vivo, que foram estudadas por Prigogine (1972). Podemos dizer que a classe das estruturas dissipativas contém a classe dos sistemas vivos (Denbigh, 1975 : 85).

Temos assim a possibilidade de processos que manifestem uma assimetria temporal, associados à sistemas em evolução, acarretando crescimento de complexidade e organização, sem no entanto contrariar a produção global de entropia universal. Segundo Mende (1981 : 199) é exatamente a dissipação de energia e produção de entropia de um Universo em expansão que obriga a emergência de "canais" por onde essas entidades possam se manifestar. E estes "canais" são exatamente os sistemas em seus variados graus de organização e complexidade, regidos pela termodinâmica do sistema *master* universal.

Quando consideramos os sistemas abertos que compõem o Universo com suas entropias flutuantes, vemos que torna-se difícil, senão impossível, orientar um "eixo do tempo" pelo crescimento da entropia, o qual só poderia ser observado no Universo em larga escala (Uyemov, 1975 : 95), fora da nossa praticidade. Mas podemos então pensar em uma grandeza, talvez não conservada, que possa ser utilizada para orientar o tempo: trata-se do conceito de *integralidade*, a capacidade que sistemas apresentam em evoluir pela produção interna de subsistemas (Denbigh, 1975 : 87). Para Denbigh, integralidade é grau de organização, sendo talvez um parâmetro livre e não conservado. Para outros autores (entre eles, Chardin, Peirce, etc.) talvez o parâmetro livre seja a complexidade.

Essas considerações nos remetem, assim, à associação entre tempo e organização, sendo esta proposta bastante fértil para o estudo e a pesquisa em áreas do conhecimento não necessariamente das chamadas ciências "exatas" . Nesse contexto, passamos a distinguir entre conhecimento

relativamente complexo (as chamadas ciências humanas e as artes) e conhecimento relativamente simples (Física e Química; a Biologia insere-se em uma fronteira que só agora tem sido trabalhada à nível de matemática e formalismo). A distinção acima deve ser encarada com cuidado: um único objeto de estudo, segundo uma postura perspectivista, pode vir a ser estudado em diferentes níveis de complexidade. Este último parâmetro comparece em toda emergência e evolução sistêmicas, sendo comum portanto à todas as formas de conhecimento.

Nas artes, o conceito de um tempo associável às várias formas e níveis de organização, tem começado a ser trabalhado (em música, em artes voltadas à formas e imagens, afinal, em todas as manifestações artísticas onde a ontologia do tempo e do espaço se torne necessária), sendo esta uma das pontes possíveis para o enlace entre o conhecimento artístico e o conhecimento científico. Na medida em que o conceito de tempo evolui, transforma-se, da mesma forma evoluem e transformam-se os conceitos científicos e as produções artísticas.

4. O Tempo e as Estruturas Dissipativas

Uma das grandes contribuições de Ilya Prigogine em sua teoria das estruturas dissipativas foi a distinção entre dois tipos de tempo: o tempo *externo*, coerente com aquele adotado pela ciência clássica em sua visão macroscópica de mundo; e o tempo *interno*, aquele que governa a evolução de um sistema, em seus ritmos diversificados mas coordenados e organizados. Podemos assim adotar um *relógio*, que nos forneceria uma escala sequenciada e linear de instantes de tempo associados à nossa observação e nesse cenário observar os vários ritmos que ocorrem, por exemplo, no crescimento de um embrião (Prigogine, 1984 : 189-196).

O exemplo é ótimo: o embrião evolui com a emergência não linear de vários subsistemas, por vezes de maneira aparentemente confusa, caótica, mas de tal forma à, passado um certo intervalo de tempo externo, segundo nosso relógio, manifestar-se como um sistema de altas integralidade e organização. Em estruturas dissipativas de vários tipos, desde reações químicas e crescimento de cristais até a construção de ninhos de cupins e formigas, observa-se essa diversidade de temporalidade processual.

Isso coloca o problema de quantificar uma *idade* interna para o sistema, que sofre essa evolução não linear. Percebe-se que a melhor maneira de fazê-lo é trabalhar não com sistemas específicos mas sim com alguma coisa que possa ser comum a todos eles: e esta é uma proposta ontológica. Prigogine trabalhou com uma medida de complexificação associada à história dos sistemas, o que pode ser tornado visível pelo conceito de *espaços de estados*. Este último conceito foi elaborado como uma excelente ferramenta metodológica pela Mecânica Clássica, onde contextualmente era chamado *espaço de fases*, sendo depois generalizado para espaço de estados pelos mais recentes

avanços na teoria dos sistemas não-lineares (Packard *et. al.*, 1986).

Segundo Prigogine, as estruturas dissipativas são processos não-lineares que podem manifestar-se à nível de caoticidade, envolvendo um ou mais *atratores*, uma idéia compatível com a de Mende (1981 : 199) em seu modelo do *evolon* (o passo unitário da evolução), quando sistemas evoluem através do evolon de um atrator à outro, em busca de metaestabilidade.

Seja um sistema S caracterizado por uma variedade V , geralmente de caráter espaço temporal associada à matéria, e um conjunto de propriedades, que possam descrevê-lo ou representá-lo, P (Bunge, 1977 : 119):

$$S = \langle V, P \rangle$$

Este é um par ordenado utilizado para modelagem de sistemas, onde metodologicamente o problema envolve a escolha das chamadas *propriedades ou variáveis relevantes*. Quanto melhor for a escolha, melhor será a modelagem possível. Podemos então tomar as propriedades consideradas relevantes, desde que mensuráveis, e com elas construir um espaço matemático com um número de dimensões igual ao número de variáveis disponíveis. Teremos uma coleção de eixos ortogonais, tal que cada um deles seja escalonado segundo os valores das medidas de uma propriedade. Assim, essas medidas, enquanto números, formarão um conjunto de *coordenadas*, que nesse espaço fornecerão um ponto. Este é um *ponto estado*. Dizemos que o sistema se encontra em um determinado estado, que é representado por esse ponto, para um determinado instante de tempo externo.

A coleção de todos os pontos do espaço assim construído, que é o espaço de estados, é chamada *espaço de estados concebível*. Mas se vivemos em um Universo regido por leis, os sistemas têm que obedecê-las, sejam aproximadamente deterministas, "ruidosas", caóticas, etc. Isso implica que nem todos os pontos do espaço concebível são possíveis, no sentido de uma efetiva ocorrência, tal que delimita-se um espaço contido no anterior, chamado *espaço legal ou legaliforme* (Bunge, 1977 : 133).

Com o passar do tempo, o estado do sistema muda, mudando assim as medidas de suas propriedades, mudando assim os valores das coordenadas, tal que o ponto estado passa a mover-se no espaço de estados descrevendo uma trajetória que representa a *história* do sistema. Nesse sentido, o espaço construído é um espaço histórico. As órbitas nele traçadas geometrizam sua história, ocupando regiões permitidas pelo conjunto de leis naturais. Pode ocorrer que as restrições naturais obriguem estas órbitas à ficar contidas em uma determinada região do espaço, tal que, toda vez que o sistema é perturbado e muda sua trajetória, ela acaba por retornar para a referida região, como se esta última estivesse atraindo-a. Essa região é um *atrator*.

Sistemas clássicos, lineares e de relativa simplicidade, apresentam atratores

também relativamente simples, como um ponto (caso dos sistemas que tendem a um estado de repouso) ou uma curva fechada, o ciclo limite (caso dos sistemas com periodicidade), etc. Mas sistemas não clássicos, dissipativos, muitas vezes caóticos, com alta complexidade e organização envolvidas, apresentam atratores *estranhos*, que são regiões do espaço de estados caracterizadas com uma topologia complexa.

Em sistemas deste último tipo, espera-se que, a partir de uma configuração simples de sua história geometrizada nesse espaço, tenhamos um progressivo aumento de complexidade nesta, gerando uma imagem complicada como a que observamos em atratores "preenchidos". Um exemplo, gerado por simulação, desta progressiva complexificação, é encontrado em Packard et al. (1986), para o atrator de Lorenz.

A proposta de Prigogine consistiu em primeiro, apresentar uma transformação matemática relativamente simples que simule esse crescimento de complexidade (a "transformação do padeiro") e segundo associar à mesma um operador matemático tal que, na medida em que a transformação é aplicada à um sistema, cresce progressivamente sua complexidade e então sua idade interna pode ser dada pelo número de vezes em que a transformação atuou. Desta maneira, dependendo da sua evolução histórica, a idade de um sistema, seu tempo interno, poderia ser quantificada. O formalismo matemático empregado pelo autor é aquele, em forma de operadores, que foi empregado na Mecânica Quântica. Para maiores detalhes, ver Prigogine (1984).

5. Tempo, Semiose e Complexidade

Uma das mais fascinantes visões do tempo vem do conceito peirceano de *semiose*, a ação do signo. O conceito triádico de signo, na semiótica peirceana, leva à um processo de geração e evolução de signos, pois um determinado signo representa algo para outro algo (que pode ser um alguém) gerando neste último um novo signo, chamado o *interpretante*. Na medida que este último torna-se signo para um novo sistema, surge uma cadeia de interpretantes no tempo, que em si mesma é um índice de evolução. Se o algo representado é um *objeto* e o algo que é sensível ao signo é um *sujeito* (não necessariamente um sistema humano) temos a relação clássica sujeito/objeto da gnosiologia com a mediação signica, ou a *imagem*.

Como exemplo na atividade científica, um objeto real (o *objeto dinâmico* peirceano) emite uma mensagem (uma cadeia signica) na forma de um fenômeno que é percebido e registrado por um sujeito. Este nunca acessa diretamente o objeto dinâmico, e o que é então reconstruído é um objeto *mediato*, a partir dos signos. Na cabeça do sujeito (um cientista, por exemplo) cria-se um conceito acerca do objeto real, no caso, o interpretante. Com a evolução da ciência, sabemos, conceitos científicos evoluem, sob o trabalho coletivo da comunidade científica, o que ao longo do tempo gera a cadeia de interpretantes. Por exemplo, o conceito de *campo*, em física teórica, como

introduzido por Einstein e Infeld, tem mudado ao longo desse século, com um progressivo preenchimento de significação. Na cadeia de interpretantes assim gerada, o sujeito não sabe em que ponto da mesma encontra-se, em relação ao objeto dinâmico. Ele pode até estar bem próximo, no sentido do interpretante presente ser quase totalmente concordante com aquele. Ou seja, o clássico problema da verdade. Mas o sujeito não tem como saber o grau dessa concordância. A cadeia semiótica estende-se indefinidamente.

O que tem sido observado nos últimos anos é que sistemas não lineares em evolução, apresentando processos de autoorganização, como ocorre com as estruturas dissipativas de Prigogine, são representantes de cadeias semióticas (Merrell, 1996; Santaella, 1992 : 144). Delinea-se assim uma confluência entre o conceito de tempo interno, de semiose e de autoorganização. A evolução signica é uma condição de alta temporalidade e, segundo o idealismo objetivo e o sinequismo peirceanos, levaria-nos ao domínio da conectividade básica do Universo que, ao que tudo indica, é temporal.

A expansão de um Universo em evolução pode ser associada à um "eixo do tempo"; mas essa expansão produz o esfriamento do Universo, o que gera um eixo termodinâmico temporal dependente do primeiro; como consequência, o Universo foge ao equilíbrio termodinâmico envolvendo energia pura (fotons) e partículas elementares, tal que após um certo tempo finito depois do *Big Bang*, ele coalesce a partir de uma grande nuvem de átomos de hidrogênio, em galáxias e estrelas (Gal-Or, 1981 : 216). E como já citado, essas formas protoorganizadas emergiram, segundo Mende, exatamente como canais de produção e escoamento de entropia, criando uma dualidade ecológica onde ocorre a coexistência da entropia e da organização (Mende, 1981 : 199).

A evolução posterior ocorre no contexto de uma termodinâmica intragaláctica. Temos assim 3 eixos do tempo, sendo que um é o eixo *master*, aquele associado à expansão universal. A evolução de galáxias e estrelas acelera o processo de complexidade, com a geração dos elementos progressivamente mais complexos, com o surgimento de uma química galáctica notadamente tendente ao orgânico e finalmente, pelo menos em nosso planeta, gerando vida (Bok, 1981).

É preciso notar que *vida* permanece um conceito extremamente complexo e ainda vago; por outro lado, muitas vezes a definição triádica do signo em Peirce é enunciada como envolvendo o objeto, o signo e alguém, o que no mínimo pode ser interpretado como um receptor humano. Esta interpretação subjetiva do signo e da semiose limitaria o domínio desta última aos sistemas vivos cognitivos e inteligentes, o que é uma enorme restrição. Atualmente a biosemiótica e a endosemiótica reconhecem processos de semiose ocorrendo em sistemas vivos mas não inteligentes no sentido humano, como é o caso dos processos semióticos imunológicos, ou de comunicação celular comandando, por exemplo, o crescimento de embriões.

Mas pelo sinequismo peirceano, é sugerido que o conceito de vida e o de inteligência ou mente necessitam ser repensados, com a possibilidade de uma semiose do real e do não vivo, ou ao menos, uma forma de protosemiose. Esta última possibilidade nos permite pensar então em um Universo altamente conectado temporalmente e significamente, com seu tempo interno desenvolvendo-se historicamente e com a possibilidade de permitir emergências, novidades, criações. Um Universo criativo, no dizer de Davies (1987).

Isso implica, entre outras coisas, que se observarmos atentamente os sistemas à nossa volta, perceberemos que eles são, afinal, espaços de estados legais tornados concretos, inclusive organicamente, como os casos de cadeias de ADN, redes neurais e tecido nervoso, cérebros, etc. O exame do corpo humano tem revelado, inclusive, muitas elaborações fractais, como no sistema circulatório, na estrutura dos pulmões, do intestino, etc., sendo que fractalidade costuma ser uma característica topológica e geométrica de muitos atratores caóticos. Vivemos assim a possibilidade de evolução do sistema master universal, profundamente conectado por tempo e signo, onde todos os seus subsistemas interagem semiosicamente, sugerindo a enorme complexidade daqueles conceitos fundamentais, como vida e mente, tempo, espaço e matéria, mudança e evolução.

6. Conclusões

O conceito de tempo, uma entidade ontológica, tem evoluído ao longo do conhecimento humano, manifestando-se em toda a sua complexidade nas várias ciências e suas mais recentes descobertas, assim como na criação e produção artísticas, como no caso tanto de trabalhos clássicos quanto daqueles permitidos pelas novas tecnologias.

Tempo não pode ser desconectado de evolução, logo de crescimento de complexidade e organização, logo de semiose. Da concepção absoluta e independente de processos, como na formulação newtoniana, passamos à um conceito de tempo que é histórico, internalizado nos sistemas reais, vivo e criativo. E é no grande cenário de uma visão semiótica que tal conceito virá a ser mais elaborado, acreditamos. As contribuições lógicas (semióticas), ontológicas e metodológicas de Peirce sugerem um quadro do real que tem sido coerente com muitas das últimas descobertas humanas.

A discussão entorno dessas idéias é necessária se almejamos sinceramente a meta de um conhecimento amplo e global, fundindo Filosofia, Arte e Ciência, e assim criando um cenário onde possa tornar-se efetiva a plenitude humana. Uma construção que levaria, finalmente, ao exercício salutar de nossa vivenciação, em seus domínios emocional e afetivo. Concordamos com Peirce, quando este coloca os domínios da Estética e da Ética como antecedendo aos demais que levam ao conhecimento. Mas isso, enquanto sistema, deve-se à evolução e à temporalidade.

7. Referências

- Bok, J. B.** (1981). The Milky Way Galaxy. *Scientific American, Mars*, 70-80.
- Bunge, M.** (1977). *Treatise on Basic Philosophy - Vol. 3*. Dordrecht: D. Reidel Publ.Co.
- _____ (1979). *Treatise on Basic Philosophy - Vol. 4*. Dordrecht: D. Reidel Publ. Co.
- Davies, P. C.** (1987). The Creative Cosmos. *New Scientist*, 17 December, 41-44.
- Denbigh, K. G.** (1975). *A non-Conserved Function for Organized Systems*. In **Kubát, L.** and **Zeman, J.** (Eds.), *Entropy and Information in Science and Philosophy*. Praga: ACADEMIA, 83-92.
- Denbigh, K. G.** (1981). *Three Concepts of Time*. Berlin: Springer-Verlag.
- Gal-Or, B.** (1975). *Philosophical Problems in Thermodynamics*. In **Kubát, L.** and **Zeman, J.** (Eds.), *Entropy and Information in Science and Philosophy*. Praga: ACADEMIA, 211-230.
- _____ (1983). *Cosmology, Physics and Philosophy*. New York: Springer-Verlag.
- Landau, L. D. ; Lifshitz, E. M.** (1969). *Statistical Physics*. New York: Addison-Wesley Press.
- Mende, W.** (1981). *Structure-Building Phenomena in Systems with Power-Product Forces*. In **Haken, H.** (Ed.), *Chaos and Order in Nature*. Berlin: Springer-Verlag, 196-206.
- Merrell, F.** (1996). *Sign Grow*. Toronto: University of Toronto Press.
- Onsager, L.** (1931). *Phys. Rev.* 37, 4, 405-426.
- _____ (1931). *Phys. Rev.* 38, 12, 2265-2279.
- Packard, N. H. ; Crutchfield, J. P. ; Farmer, J. D. ; Shaw, R. S.** (1986). *Chaos. Scientific American, December*, 38-49.
- Prigogine, I. ; Nicolis, G. ; Babloyantz, A.** (1972). Thermodynamics of Evolution. *Physics Today*, 25, 11, 23-28.
- _____ ; **Stengers, I.** (1984). *A Nova Aliança*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santaella, M. L.** (1992). *A Assinatura das Coisas*. Rio de Janeiro: Imago.
- Uyemov, A.** (1975). *Problem of Direction of Time and the Laws of System's Development*. In **Kubát, L.** and **Zeman, J.** (Eds.), *Entropy and Information in Science and Philosophy*. Praga: ACADEMIA, 93-102.
- Vita, L. W.** (1964). *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Zwart, P. J.** (1976). *About Time*. Amsterdam: North-Holland Publ. Co.

Mesas Temáticas

Tempo em transformação

Formas do Tempo

Ricardo Basbaum

"O tempo é o aberto, é o que muda e não cessa de mudar de natureza a cada instante."
(Gilles Deleuze, *Pourparlers*, p. 80)

Proporei aqui a experiência de perceber algumas das múltiplas formas do tempo, incorporadas em várias pequenas séries de trabalhos de arte. Veremos o trabalho de arte como um dispositivo privilegiado, uma espécie de tecnologia de processamento sensorial, com potencialidade de deflagração do movimento, instaurando as mais diversas qualidades temporais, a partir do encontro com o corpo/mente do espectador (para nós alguém que desfruta de uma *proximidade construída* por ele/a em relação àquele(s) trabalho(s)): ao colocar as coisas em *movimento* é que encontramos o tempo, pois é só aí que poderemos estabelecer relações e inter-relações.

Fazendo isso saímos da posição de observadores neutros, testemunhas imparciais e objetivas, e nos colocamos também em ação. Colocar algo em movimento é mover-se, acionar-se, como recurso de lançar-se em *combate e captura*, estabelecendo ressonâncias e afinidades, mergulhando na corrente que passa, na contra-corrente, na correnteza transversal, etc. – experiências do nado disjuntivo.

- memória
- processo
- transformação
- metamorfose
- fluxo e fluidez
- virtualidade e atualização

- instantaneidade
- compactação
- contaminação
- expansão e contração

Estão registradas acima algumas palavras, indicando formas de apreensão do tempo, a partir da produção de matéria em movimento. Ou melhor, palavras extraídas da experiência com objetos que se colocam dentro do campo da arte, escolhendo deliberadamente esta área como terreno para o estabelecimento de séries de relações especiais e específicas – mas não pré-determinadas –, por colocarem em ação certos mecanismos: “reconhecimento atento”, retro-alimentação, multisensorialidade, intermídia, heterogeneidade imagem/texto, simultaneidade entre real e ficção, etc. Mas longe aqui de pretender construir uma totalização do campo: falamos de alguns conjuntos possíveis (ou impossíveis), recortes de um eventual território *arte* (que desde já deve ficar explícita em sua vocação vocabular polissêmica, abrangendo sentidos muito diversos, atribuídos conforme as vozes que a anunciam – “estamos falando das mesmas coisas?”, não custa nada repetir a advertência).

Vivenciar um trabalho de arte e escrever sobre ele: tarefa cercada da real impossibilidade de representação da experiência, condição que carrega o texto para a região da criação e da invenção, em que a dicotomia reflexão / ficção dá lugar a um tipo de escritura que, por um lado, procura arrancar de sua própria evidência os instrumentos de uma experiência outra, igualmente singular – também insubstituível e intransferível. Nada de pureza crítica ou crua análise técnica; tudo é comentário, conversa, produção de relações, conexões, maquinações que avançam por múltiplos lados, pensamentos em cadeia. Por outro, esta construção textual também investe em uma intrincada trama por dentro da imagem, sabendo-se inseparável da presença do trabalho de arte, enquanto forma heterogênea mas de algum modo complementar: texto e imagem são experiências de modalidades diversas que em algum lugar se encontram de maneira completamente desencontrada; mas ali, cada campo fora de si produz sombras e luzes de uma dinâmica qualquer. Agora sim, há movimento.

Na primeira parte de sua trilogia *The Education of the Un-Artist* (1971), o (an) artista americano Allan Kaprow escreve:

*Digamos que eu me impressione por um destes aparelhos que se usam em lavanderias para levar as roupas para o banho de vapor. Flash! Enquanto as máquinas continuam automaticamente a introduzir uma peça de roupa na caldeira a cada 20 segundos, eu as torno também em um Ambiente Cinético – simplesmente porque pensei nisso e o escrevi aqui. (...) Arte é muito fácil de fazer hoje em dia.*¹

Kaprow aponta esta “facilidade” como um estado paradoxal da “dialética arte - não-arte”, marcado por uma “hiperconsciência [da Arte-arte] em relação a si mesma e seu ambiente”: “um estado de consciência tão agudo como

este permite que o universo inteiro possa ser considerado pelos artistas como uma obra de arte". Importa, para ele, conservar os traços paradoxais desta possibilidade, abandonando a reverência ao circuito institucional da arte. Os artistas do mundo são convidados a abandonar "suas profissões" e tornarem-se "an-artistas" (alguém que "existe apenas por um momento (...) interessado em mudar de atividade, em modernização"). O tipo de atividade que Kaprow procura caracterizar é assim expresso:

Quando alguém anônimo chamou recentemente nossa atenção para uma pequena transformação que ele ou ela havia realizado na escada de um edifício de apartamentos, e alguém mais nos sugeriu que examinássemos uma parte inalterada da Park Avenue, em Nova York, esses também foram atos de arte. Quem quer que sejam, essas pessoas transmitiram suas mensagens a nós (artistas). Nós fizemos o resto em nossas cabeças. (grifo nosso)

Esta redução da arte a um instante de um jogo mental, professada por Kaprow, decorre, pode-se dizer, de uma *possibilidade técnica* (daí sua possível banalização) resultante do desenvolvimento da arte moderna e contemporânea deste século, na convergência de, entre outros, Duchamp, vanguarda soviética, e Beuys: através de preocupações com o objeto comum industrializado, com a produção de uma didática deselitizante ou com a transformação de todo mundo em um artista, as operações da arte estenderam-se tanto para um 'arrancar-signos-sensoriais-de-tudo' como para a atividade complementar de 'sobrepôr-às-coisas-signos-verbais' – ações realizáveis por todos: o mundo e a vida estão repletos de possibilidades sensoriais e narrativas jamais imaginadas e realizadas pelo campo convencional da arte. Kaprow avança dentro desta possibilidade, elaborando cinco modelos de "arte experimental" de acordo com "tipos básicos encontrados no dia-a-dia, nas profissões não-artisticas e na natureza" 2: modelos situacionais (ambientes, costumes e ocorrências comuns, muitas vezes encontrados prontos, *ready-made*); modelos operacionais (como coisas e hábitos funcionam e o que fazem); modelos estruturais (ciclos naturais e ecológicos, formas das coisas, lugares e acontecimentos humanos); modelos auto-referentes ou de *feedback* (coisas ou eventos que falam ou refletem sobre si próprios); modelos de aprendizagem (investigações filosóficas, rituais de treinamento sensorial, manifestações educativas). Estes modelos ambicionam fornecer possibilidades de compreensão de certos trabalhos de arte antes em suas ligações com o "mundo real" do que em relação ao mundo da arte. Um jogo ou processo que se constrói em "nossas cabeças", escreve Kaprow, como um "fluxo" que substitui a obra de arte, diretamente relacionado à vida.

Devemos perceber o pensamento e as proposições de Allan Kaprow como o desenvolvimento de uma modalidade de *temporalização* que está na raiz das possibilidades da arte contemporânea. A manobra duchampiana de enquadramento e isolamento de um objeto, deslocando-o de seu contexto original para o mundo da construção de um discurso ou narrativa – recuperado através do campo da arte –, é repotencializada a ponto de incorporar a esfera da natureza e dos rituais e relacionamentos humanos, todos 'objetificáveis',

transformáveis em um conjunto autônomo conectado a outros conjuntos: surge a possibilidade deste novo conjunto estabelecer séries de relações antes anestesiadas (como propõe Cildo Meireles em suas *Inserções em Circuitos Ideológicos*) ou invisíveis, mas que agora percorrem o território da visibilidade e acionam potencialmente outras esferas da vida e do conhecimento. É a partir da possibilidade do estabelecimento destas cadeias de relações múltiplas junto às coisas que reside uma primeira presença do tempo como condição da prática contemporânea da arte, em sua tecnologia de produção de metamorfoses.

Gilles Deleuze, ao criar o conceito de imagem-tempo 3, mostra como o cinema do pós-guerra conduz a imagem “para além do movimento”, estabelecendo conexões com o pensamento: faz-se “do movimento a perspectiva do tempo”, busca-se os “elementos e relações internos que tendem a substituir o objeto, a suprimi-lo à medida que aparece, deslocando-o sempre” (operações que conduzem à transformação descrita no parágrafo anterior). Este processo de temporalização da imagem só ocorre na história do cinema, para Deleuze, a partir do neo-realismo italiano, quando emergem “situações puramente óticas e sonoras” que estabelecem um “espaço qualquer”, outro, de passagens. São traçados novos tipos de signos sensoriais “puros”, que “tornam visíveis e sonoros o tempo e o pensamento”: “opsignos” e “sonsignos” “entram em relação com outras forças (...) abrindo-se para as revelações da imagem-tempo, da imagem-legível e da imagem-pensante, (...) remetendo a cronosignos, lektosignos e noosignos”. Deleuze propõe aqui uma operação de extração de signos sensoriais como parte fundamental da temporalização da imagem e produção de relações mentais, de pensamento. Isto nos interessa enquanto possibilidade de reinterpretar as colocações de Kaprow, em sua concepção de atividades experimentais an-artísticas, uma vez que estas – para Kaprow – estão sempre baseadas em modelos da natureza que reverberam por todos os lugares: “Arte, que copia a sociedade copiando a si própria, não é simplesmente o espelho da vida. Ambas são construídas. A natureza é um *eco* sistema.” Pode-se dizer que Kaprow procura extrair sensorialidade pura de eventos quaisquer da natureza e da vida, para deste modo lançar estes eventos em uma cadeia de pensamento que os ultrapassa, contaminando-os com outras esferas de sentido. Estabelece-se uma qualidade diversa de relações, recuperáveis através do campo da arte (ou an-arte) em todas as suas múltiplas interfaces transdisciplinares. Relações que efetivam-se na costura de uma narratividade entretecida junto à materialidade dos eventos propostos, realizando a presença de um pensamento verdadeiramente verbivisual, composto pelo binômio matéria-pensamento.

A intensidade de agrupamentos sensoriais permite o reencadeamento das mais diferentes matérias e eventos no fluxo de pensamento da arte contemporânea. Temporalidade instantânea a percorrer sucessivos corpos enquanto mediações, cristalizando-se no artista (EU) ou nos espectadores (VOCÊ) e revertendo estas posições (VOCÊ torna-se EU e vice-versa) quando a fruição da obra torna-se possível apenas a partir de um paradigma de invenção/criação: as sucessivas recepções do trabalho constituem novos

jogos de relações mentais, novos conjuntos de signos sensoriais agregados à narrativa, nós de um rizoma que redesenha a cada vez a existência da coisa ou evento enquanto possível jogo da arte.

Gostaria agora, sem perder de vista o horizonte delineado até aqui, de tecer alguns comentários a respeito de seis artistas brasileiros (incluindo-me nesta lista), destacando o uso que fazem, em suas obras, de diferentes formas do tempo. 4

metamorfose, transformação

Quando, em fins de 1996, João Modé construiu seu ambiente-labirinto *Mergulho no Reflexo / Ritos de Passagem* (Espaço Cultural Sérgio Porto, Rio de Janeiro), creio que poucos deram-se conta da importância da montagem proposta, coroamento de uma seqüência de outras duas exposições individuais, realizadas alguns meses antes 5. A partir deste conjunto de obras, Modé opera um deslocamento de foco em seu próprio trabalho, adotando preocupações na direção da conjugação corpo/natureza, sem perder de vista a questão da individuação. Um percurso que combina auto-questionamento, transformação, corpo e identidade. *Mergulho no Reflexo / Ritos de Passagem* é composto de duas seções, interligadas por um pequeno corredor, sendo tudo articulado através de uma estrutura de madeira. Deste modo, o espaço da galeria é dividido em três áreas, iniciado por uma apresentação de si – onde o artista lança pelo chão cabelos e pelos de seu próprio corpo –, e concluído em uma sala repleta de terra, contendo plantas e insetos vivos. O ambiente apresenta, ainda, largas superfícies compostas de casca de cipó, espinhos, casulos e raízes, matérias em si carregadas por um sentido bruto de natureza, ao qual o visitante não fica imune. Aqueles que entram na instalação são conduzidos, de uma área a outra, através do corredor de passagem, onde, momentaneamente, são “abandonados pela obra” 6, até enfim atingirem a segunda sala, mais ampla, em que o percurso é resolvido nos termos de um ambiente fechado, de total imersão. Não se trata aqui de uma mera ilustração da passagem entre cultura e natureza, uma vez que o movimento desta instalação procura avançar sobre tal dicotomia, propondo antes a inexistência de qualquer paraíso primordial, ao apresentar um mundo arrancado a partir de fragmentos de um corpo – o próprio: nada aqui fala de uma proporcionalidade ideal ou de um equilíbrio ser humano/natureza, sob a regência de uma teoria unificadora qualquer a atravessar ambos. As paisagens exteriores não mais importam – se é que existem ainda, ou existiram algum dia – quando a construção objetivamente exteriorizante nos fala de um mundo interno hiper-dilatado, recém-chegado ao momento de confrontação quase absoluta com o vazio deserto das próprias paisagens. Trazer insetos, plantar uma árvore, interligar o teto ao chão com raízes: Modé não gesticula por uma ecologia politicamente correta, mas procura – vamos assim dizer – ‘plantar-se’, ‘colonizar-se’, ‘fertilizar’ as colinas que deslizam por dentro, derivam dos processos da vida e da existência. Por isso estas manobras têm obrigatoriamente que afirmar-se pelo transpessoal, exibindo o quanto somos pouco de nós mesmos e muito de todo o resto, habitados por coletividades orgânicas, culturais, minerais, etc.

Sem qualquer dúvida, a exploração do 'mundo interior' foi uma das fronteiras da era moderna, que multiplicou em todas as direções os confrontos entre o universo individual, privado, e os princípios da esfera pública – afinal a potência individual, irreverente, explosiva, esquizofrênica, iconoclasta, sempre foi o pólo subversivo da modernidade. Somente a segunda metade deste século conheceu os resultados da progressiva 'interiorização' da política e da ciência, conduzindo ao que Allen Ginsberg chamou de "Solidão Pública" 7, e à conseqüente expansão multisensorial dos anos 60, que efetivamente resulta da implosão produtiva do desregramento rimbaudiano de todos os sentidos. Tanto Lygia Clark como Hélio Oiticica marcam esta passagem de modo fundamental, ao realizarem obras de caráter intensamente prospectivo, co-fundadoras desta região da interno/externalidade, colaborando na criação de uma nova forma de espaço caracterizado pela fluência möebiana do *fora/dentro*: por isso são artistas fundamentais neste final de milênio pós-moderno, quando a crise passa pela difícil administração das superfícies muito amplas de uma interioridade nunca vista assim tão grande... e tão vazia.

expansão, multiplicação

Uma operação similar é realizada pela artista Brígida Baltar, no sentido de trabalhar o espaço em torno numa relação direta consigo própria, envolvendo uma incorporação da natureza, seguida, na mesma medida, por uma expansão de si no ambiente. Introjeção e expansão estão especialmente presentes na obra *Abriço* (1996), onde Baltar escava o molde de seu corpo na parede de sua casa, revelando o desejo de construir um local dentro do *fora*, desaparecendo e ao mesmo tempo fundindo-se com o entorno; todo o espaço de moradia transforma-se em uma extensão de seu corpo. A ação de *pensar-se* no fora, no espaço, nos objetos, avança para além do gesto expressivo, pois não se trata da manifestação de subjetividades ou individualidades sobre a matéria mas sim da configuração objetiva do gesto plástico enquanto passagem, reordenação do mundo das coisas em direção a um re-povoamento – *a posteriori* – interiorizante. Brígida Baltar assimilou a lição de Waltércio Caldas – que poderia ser enunciada como *'a clareza ofuscante do objeto de arte produz um efeito de suspensão que remete ao vazio, construindo uma impessoalidade enquanto pura superfície à deriva'* – conectando-a àquela de Félix Guattari, de modo a acrescentar um papel de "produtor de subjetividade" 8 ao componente plástico, enfatizando o objeto como "composto heterogêneo", realizando uma experiência de "subjetivação do espaço" – e não um gesto expressivo subjetivo qualquer sobre a matéria. O resultado final dos trabalhos revela um interesse pela imagem, sem dúvida a interface multiplicadora com maior poder de sedução, que aqui funciona enquanto registro e produto final, ainda que pouco permeável ao impacto da experiência: a objetiva assume a opção de mostrar com clareza, para que não haja dúvida na reconstrução documental da cena – como em *Coleta de Neblina* (1997), onde os elementos são exibidos em toda a sua nitidez.

circulação, fluxo

É através da associação de cadeias de imagens e objetos, que Eduardo Coimbra aponta a importância do que constitui a 'circulação de energia' de uma instalação, tornando claro o aspecto de fluxo que aproxima matéria, vida e pensamento. Em *Fatias de Memória* / 1. *Nascimento*; 2. *Formação do Corpo*; 3. *Movimento*; 4. *Repouso*; 5. *Morte* (1995), instalação de grande impacto apresentada no Paço Imperial (Rio de Janeiro), Coimbra justapõe os mais diversos elementos, considerados por ele enquanto objetos ou materiais em estado bruto: assim, somos confrontados com dois grandes montes de terra – sendo que um deles ergue-se a partir do lado exterior da galeria –, um tronco de madeira, duas bacias de metal, uma peça escultórica em madeira no formato de uma cama cortada pela metade, uma muleta construída em vidro e uma cadeira de rodas sem os pneus e o assento. Todos estes diferentes elementos são interligados por séries de linhas, materializadas através de barbantes ou tubos de plástico – por onde circula ar – de modo a construir uma extensa costura, a partir da qual os elementos individualizados perfazem um todo, ainda que fragmentário. Aí reside, a meu ver, o momento decisivo desta instalação: diante de coisas tão díspares, conduzidas à realização de pontuações físicas e literais, mas também alegóricas e metafóricas, como apreender uma possibilidade de sentido perceptivo que corresponda a tal deslizamento vertiginoso? Eduardo Coimbra coloca em funcionamento um jogo narrativo, construído a partir de cadeias de imagens, que equivale à instauração de um fluxo de energia próprio à invenção e produção de pensamento. Seria inviável conectar tantas situações heterogêneas – é o que o trabalho de Coimbra nos propõe – sem a construção de uma rede de interconexões e passagens como articulação de fluidez, a partir da qual o sentido emerge como derivado do processo mesmo de encadeamento de pensamento, sua multiplicação e espacialização.

memória

Carla Guagliardi vem conduzindo seu trabalho em torno de questões que envolvem tempo e memória, utilizando-se freqüentemente de materiais de naturezas contrastantes, que interagem entre si. Na instalação *Memória Líquida* (1996, Galeria do IBEU, Rio de Janeiro), nos convida a uma experiência de disjunção entre dois espaços, um vivido multisensorialmente, mobilizando a totalidade do corpo, e outro visualmente, provocando apenas o olhar. Com a construção de um muro de tijolos, ocupando a área de entrada, Carla Guagliardi bloqueou efetivamente o acesso do público à sala de exposição, permitindo entretanto, por meio de alguns pequenos orifícios deixados em aberto no muro, que o espaço fosse acessado através da visão. Atrás desta parede estavam colocados uma série de vasos de plantas, cada um deles conectado ao muro através de linhas de algodão, tensionadas em sentido descendente, do muro para as plantas. Incrustados no muro, entre os tijolos, recipientes de vidro cheios de água, com diferentes tamanhos e formatos, recebiam a extremidade superior dos fios: assim, por meio de um efeito de capilaridade,

a água contida nos recipientes de vidro era conduzida às plantas, junto ao chão da galeria. Ocorre que ao obrigar o espectador a posicionar o olhar segundo os pequenos orifícios do muro, a artista limita e direciona a visão, construindo uma visibilidade parcial, fragmentária: a estratégia implica num controle parcial do corpo (Lygia Clark, em suas experiências sensoriais, muitas vezes procura bloquear um sentido para intensificar ou desprezimir outros), de modo a potencializar um olhar multiplicado nos inúmeros fragmentos de imagem pelo qual o visitante tenta compreender o espaço oferecido à contemplação. Este olhar, à medida que se multiplica, acaba por agir retroativamente, duplicado sobre si mesmo, acionando um jogo mnemônico movido pelo confronto entre diferentes formas de experimentação do espaço: a ação de lembrar é ativada aqui, tanto como associação de fragmentos dispersos no tempo e no espaço, quanto em termos de permanência, retenção, acumulação. As mesmas linhas que conduzem água para as plantas alimentam-se da energia do olhar, terminando por subjugá-lo, imobilizá-lo – mas apenas para libertá-lo mais adiante, já em velocidade de aceleração, através de um outro espaço, interfaceando, por dentro e por fora, o corpo do espectador. *Memória Líquida* consiste em uma operação de enfrentamento de duas formas fechadas de espacialidade – corpo vs. espaço bloqueado –, para deste modo obrigar ambos a uma violenta exteriorização, construindo entre eles passagens e fluxos transformadores.

processo, atualização

A proposição *Pássaros Migratórios* (1992), de Sonia Labouriau, também procura trabalhar um conjunto de questões inter-relacionadas com experiência, processo, fluxo e memória. Misturando coloral (composto comestível que combina extrato de urucum e fubá) com cola de metil-celulose, a artista obtém uma massa moldável de cor vermelho-alaranjada, dotada de organicidade própria. Labouriau, então, elabora um procedimento para a produção de pequenos “pássaros”, a partir de “quatro movimentos de mão”, de modo a obter o resultado não a partir de determinações formais, mas em decorrência de um método operatório, processual: “procuro criar procedimentos que possam, como uma partitura, ser executados incorporando as circunstâncias” 9. Cada um dos pássaros assim produzidos é conservado dentro de um vidro convexo, protegido contra secagem e deterioração; ao mesmo tempo, um deles é escolhido e colocado dentro de um vidro côncavo, cheio d’água: agora, em um espaço de tempo de algumas horas até dois dias, o pássaro vermelho-alaranjado irá dissolver-se, “migrar para a água”, desfazendo sua transitória formalização, puro processo. É o próprio devir do objeto de arte que *Pássaros Migratórios* torna visível, ao assinalar um percurso de desmaterialização que reconduz qualquer cristalização em direção a um estado de fluxo, que inevitavelmente irá adquirir nova substância ao combinar-se com o fruidor / experimentador, suporte de possível recepção e repotencialização contínua. Deixando traços de uma verdadeira memória líquida, cada estado de seu vôo processual indica etapas de uma constante metamorfose, a afirmar afinidades não só entre arte e transformação, como

também entre arte e transmutação, pela interconexão de diferentes estados e pela facilidade em reformular-se nas condições mais diversas e adversas. Colocar em movimento o objeto de arte será refazê-lo novamente, escutar seu conjunto rítmico e deixar-se constituir por seu devir – experimentar-lo, experimentar-se.

contaminação, irradiação

Diante da experiência de adversidade, característica do ambiente brasileiro, e frente a um meio de arte de institucionalização precária, conduzi meu próprio trabalho plástico para preocupações com a articulação dos campos verbal e visual – e suas interfaces comunicativas –, desenvolvendo um projeto em torno da “materialidade” e “especialidade do pensamento”, caracterizando a obra em sua presença visível e invisível e propondo um campo sensorial também ocupado pela ‘fenomenologia do conceito’. Desde 1989 desenvolvo o projeto *NBP - Novas Bases para a Personalidade*, a partir de objetos, desenhos, textos, instalações, diagramas, etc: a preocupação é de estabelecer uma conexão direta com o espectador, transformando-o em veículo e suporte do jogo da arte, uma vez que sua presença aciona os maquinismos da obra, colocando-a em funcionamento. A proposta *Você gostaria de participar de uma experiência artística?*, por exemplo, iniciada em 1994, oferece ao participante um objeto para ser utilizado em sua casa, por um mês; o próprio participante registra suas ações, deixando-se (ou não) contaminar pelo projeto NBP – mas, de qualquer modo, envolvido em uma experiência de transformação, em que o objeto gradualmente se metamorfoseia, em função das atividades desenvolvidas. Trata-se de enfatizar conexões possíveis de serem estabelecidas entre corpo/indivíduo e objeto de arte, produzindo ao mesmo tempo continuidades – no sentido de uma hibridização corpo/obra – e descontinuidades – enquanto estranhamento de si e análise da experiência. Existe uma agressividade invasora que ambiciona, como João Modé ou Brígida Baltar, uma colonização do espaço da interioridade, mas a partir de uma estratégia compacta, em que o trabalho de arte é veículo para uma alteração quase genética – operação de implante, no espectador/participador 10, de um dispositivo gerador do fluxo arte-pensamento.

* * *

Os trabalhos aqui discutidos enfatizaram a exploração de uma especialidade em estreito contato com as dimensões interiorizadoras – sejam receptivas ou projetivas. Mas o que particulariza esta produção é a exigência em não abandonar o confronto com um rico campo sensorial, assinalando a imprescindível importância da experiência. É necessário provocar e envolver o espectador em uma rede de estímulos múltiplos – de qualquer espécie – de modo a interferir em seu movimento perceptivo, e assim ocupar, colonizar aquele corpo que é também pura especialidade em sua pulsão contínua dentro/fora: um corpo que é veículo, palco de combates, superfície projetiva. Diversas

formas de condução do tempo foram apresentadas, indicando a força de aceleração próprio de cada experimentação, em seu lançar-se sobre o outro – fruidor ativo, participante. Na rede de produção de pensamento, os trabalhos de arte constituem nós de rara potencialidade.

Notas

1. Allan Kaprow, "Educação do A-Artista", in *Malasartes*, Rio de Janeiro, nº 3, abril/maio/junho 1976. A trilogia "The Education of the Un-Artist, Parts I, II, III" pode ser encontrada em Allan Kaprow, *Essays on the Blurring of Art and Life*, University of California Press, 1993. O termo "un-artist" parece ser melhor traduzido por un-artista.
2. A. Kaprow, "The Education of the Un-Artist, Part III", p. 130.
3. Gilles Deleuze, *Cinema 2: A Imagem-Tempo*, Brasiliense, 1990, pp. 9-36.
4. Comentários extraídos de meu texto "De fuera hacia adentro/De dentro hacia afuera", in *LAPIZ*, Madrid, nº 134-135, julho-setembro 1997, pp.133-140.
5. *Natureza Animal* (Galeria do IBEU) e *Cama* (Centro de Artes Calouste Gulbenkian), ambas em galerias do Rio de Janeiro.
6. A sugestão é de Marco Veloso, na crônica "Instalações de João Modé", publicada pelo *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, em 02/02/97.
7. Conferência pronunciada por Ginsberg em 12 de novembro de 1966, em Arlington Church, onde se refere à "revisão das normas públicas", "o que é privado é público" e à "educação no espaço interior".
8. Félix Guattari, "Espaço e Corporeidade", in *Caosmose*, Rio de Janeiro, editora 34, 1992, p. 160.
9. Sonia S. Labouriau, *Colunata*, folheto de exposição no Centro Cultural São Paulo, texto de Paulo Sérgio Duarte ("A Escultura Impossível"), abril/maio de 1997.
- 10 Tunga declarou certa vez que o melhor lugar para mostrar seus trabalhos seria no cérebro, entre os hemisférios direito e esquerdo. Melhor ainda se o indivíduo for disrítmico.

Mesas Temáticas

Tempo em transformação

Tempo em Transformação

Celso Favaretto

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
os homens presentes, a vida presente.*
(Drummond)

*Se todo tempo é eternamente presente
Todo tempo é irredimível.
O que poderia ter sido é uma abstração
Que permanece, perpétua possibilidade,
Num mundo apenas de especulação.
O que poderia ter sido e o que foi
Convergem para um só fim, que é sempre
presente*
(T. S. Eliot)

*Mirar el rio hecho de tiempo y agua
Y recordar que el tiempo es outro rio.*
(Borges)

O tempo em transformação, o da contemporaneidade, não é o tempo iluminista, do progresso indefinido da razão na história; nem o tempo cíclico da eterna repetição do idêntico. É o tempo do paradoxo: do devir, imprevisível, e da identidade, perdida. O tempo moderno aposta nos desenvolvimentos dos projetos de superação do presente e do passado em vista de uma finalidade infinita; o cíclico afirmava-se como repetição de um fundo obscuro, da natureza ou da lei. O tempo atual, depois-do-moderno, é o do instante, do clarão e da epifania; não exatamente o que acontece, mas alguma coisa no que acontece: um sentido.

O tempo é experimentado como modo de esculpir a existência e modelar a experiência: elaboração que articula o tumulto do presente a resíduos e ruínas. Atualização contínua das forças e potências puras; das tentativas e fracassos; da memória e do esquecimento.

Tempo do paradoxo e da repetição, o tempo em transformação, e das transformações contemporâneas, expõe os paradoxos da repetição. Não é, como o moderno, o tempo da invenção e, como o cíclico, o tempo da conservação: é o tempo da dualidade e das ambivalências, em que a repetição do mesmo implica também a diferença. Importa pensar a tensão desses ritmos: no pensamento, na sensibilidade, na enunciação. A repetição, de um lado implica a forma serial, como homogeneização do heterogêneo; de outro, atua no intervalo, propondo a diferença.

Estaria nisso uma das vias de acesso ao sentido das atividades contemporâneas, particularmente da arte contemporânea. Atravessando, na transversal, a história da arte moderna, reativando princípios, desativando seus projetos, tensionando suas questões, o contemporâneo é a tentativa de efetivar a presença da arte como simplesmente arte. A afirmação da presença nas formas, na materialidade da arte, é irrepresentável; daí a idéia de sublime que lhe é atribuída. O sublime é o tempo da suspensão, interpretando a impossibilidade de fixação de formas, significados, valor; é índice da impossibilidade de preenchimento do espaço deixado pela crítica do ilusionismo da obra – do seu fundo e das alturas. Imanentismo da presença, circunscrição institucional, primado da enunciação: limites e singularidade da obra contemporânea.

Assim, falar de transformações contemporâneas a respeito da arte, insistir na sua presença, no instante, tanto leva ao combate do movimento de restauração de suas promessas, antigas e modernas, quanto ao protesto de sua desnecessidade. A arte não promete o possível, a completude do espírito; mas também não resgata o perdido: atualiza-se. Os tempos da arte – da execução, do olhar, do referente e da circulação – só existem na presença da obra como acontecimento, como enunciação.

Mesas Temáticas

Os Cânones de Valor nas Artes Visuais

Cânones de Valor em Arte?

Amelia Toledo

Amelia Toledo

Muitos aspectos da criação artística revelam que ela requer autonomia.

A arte surge em vários níveis como um ato liberador de constrangimentos.

Não acredito serem regras ou cânones compatíveis com o processo criativo e com a comunicação da arte com o público.

Cânones de valor na arte, porquê? Que valores? Éticos? Materiais? Ideológicos? Espirituais? Estéticos?

Vejamos, em resumo, os significados e origens da expressão **cânones** no dicionário.

Canon - regra, preceito, decreto, decisão feita por autoridades - critério crítico, lei eclesiástica, livro contendo preces recomendadas, lista de santos reconhecidos, fórmula de oração.

Canonizar - declarar santo, elogiar excessivamente, santificar, consagrar, considerar, autorizar.

Canon em música - composição cujo tema enunciado é imitado por voz ou vozes até o fim.

Quem age fora dos **cânones** pode ser considerado criatura exótica.

Kánon - regra (grego), modelos plásticos que as academias impunham como fontes exclusivas, suficientes e definitivas de beleza arquitetônica e valor artístico.

Após a ruptura conquistada contra os academicismos na arte ocidental contemporânea, surgem estranhamente novos cânones, gerados no seio dos próprios movimentos que provocaram essa ruptura.

Será talvez o medo da mente humana, em sua ansiedade racionalista, medo de lidar com a liberdade, que a faz procurar fórmulas limitadoras da expansão de seus gestos?

E isto se repete na história do homem e da arte.

A arte incomoda quando é livre de códigos e regras, quando renova e surpreende, o que é inerente à sua natureza. Devemos então domá-la, regulá-la, para que se torne confortável?

O artista, aquela criatura exótica, parece ameaçar quando não se submete ao medo e à padronização. Ele é então considerado réu e sua obra levada a julgamento. Ela é a evidência, a prova ou mesmo ela própria o delito.

A criatividade tão necessária à renovação energética da sociedade humana é assustadora pois rompe hábitos e repetições.

Susan Sonntag se coloca contra limitações e constrangimentos às artes, contra a interpretação crítica, quando esta limita e constrange o artista e a obra. Diz ela: "nenhum de nós poderá jamais recuperar a inocência anterior a toda teoria, quando a arte não precisava de justificativa."

Conforme Sonntag, em textos de 1961 a 66, "na maioria dos casos atuais, a interpretação não passa de uma recusa grosseira a deixar a arte em paz." Ela se refere à literatura, poesia, teatro, questionando a função de uma crítica que demanda o conteúdo, substituindo a relação direta com a obra pelo discurso interpretativo. Susan Sonntag requer a liberdade para o obra ser sentida, vivenciada, numa relação "de sensibilidade" e com a arte". Nessa época, ela considerava que as artes plásticas, onde imperava então a abstração, estariam mais livres do perigo da interpretação, pois não ofereciam um conteúdo.

Mas o que vemos hoje é que abstrato, concreto, neo-realista, ou conceitual, o campo das artes plásticas também não escapou à imposição de modelos de valor a serem seguidos e aprovados conforme regras apriorísticas, ou de sua tradução e valoração através do discurso. Este deve substituir a experiência direta com a obra, para sua boa aceitação pela crítica. Para tanto, se lança mão agora de herméticos códigos para a pretensa explicação ou defesa da arte.

Os cânones podem ser usados então como apoios que garantem valores que se queiram impor como verdades. São enfim muitas as sutis maneiras para controlar a expansão dos processos criativos liberadores.

O que nos falta agora é respeitar as características próprias da criação artística, seus mistérios, suas surpresas e enigmas e para tanto devemos desvencilhar-nos de tudo que possa limitar a arte e sua interação com a sociedade.

A criação requer um lugar específico.

Da mesma forma que em meditação contactamos frestas ou vãos entre pensamentos e palavras, de onde nos fala a intuição - e isso se evidencia em todo o Mundo num processo sincrónico - assim também ao fazer arte, devemos conceder a esse fazer um lugar próprio, certamente livre de códigos ou prescrições, onde exista liberdade para as surpresas da sensibilidade.

P a i

e

r

Death is My Oldest Friend 65 - Project Arts: a
Community-Based Art Talent Development
Program for Rural Communities 76 - Accessing
the Value Inherent in Works of Art through Art
Criticism 83 - Cultural Studies, Visual Culture
93 - Some Elements of the Contemporary:
place, identity and technology 101

a

s

Palestras

Death is My Oldest Friend

Eric Orr

This paper is dedicated to James Lee Byars, Johnny, a friend, a collaborator, a falling angel, and now a ghost. James would say, "You've had the lesson, but missed the meaning."

My first work was a gun. A Colt .45. First year in graduate school, history, not art. I was invited to do an exhibition at the University of Cincinnati. The work was inspired by Dada. The idea that the name was discovered by stabbing a book with a knife, was perfect: irreverent, madcap, irrational, seemingly revolutionary. Dada fit my world schema. The gun was in a box, secured to the ground with a musical stand. A drum pedal and a simple string were all that was needed to activate the Colt .45. I took out the firing pin. A simple white chair was placed in front of the gun, so you were looking down the barrel. You sat down and either pressed the pedal, or did not. The Colt .45 principal material was not the gun, but time. It was my sense of the authenticity and strength of this work that allowed me to sally forth into the world of fine art.

H.L. Menken said that if you took a map of the United States and tilted it upward, everything loose would fall into California. California is a maverick culture. Los Angeles has the quality that when you leave it you never get homesick; it is a town based on military/industrial and entertainment, filled with nomads driving 85 miles per hour. I began with shadows. Perhaps it was all that sun that emphasized our negative presence in the form of a shadow. I made shadows of friends, strangers, animals, trees, shadows cast by streetlights that became strangely visible in the day.

Through Buddhism, I realized that the ear has ascendancy over the eye. So I set about doing works that were acoustical in nature and invisible to the eye. An early example of this was setting up opposing speakers 180 degrees out of phase that would produce a standing wave of sound. As one walked between the speakers, the mind filled in the shape of the standing wave. This was accentuated by the phase shift in the ear. The first large spatial work project was a titled "The Sound Tunnel." You walk into a forty foot long hallway-like space. It was a corridor that was anechoic (non-echoing space), your body was enveloped in silence. The concept was for a mass of sound that starts at one end and passes through your body. There were two hundred speakers in the walls, the floor, and the ceiling. Words could float by and disappear or simply spiral down the corridor. The work was conceived as a space where the viewer could sense the presence of sound as an object.

This was a time of great experimentation, not only with acoustics and voices coming out of flames, but with hypnotic experiments using witches' cradles and more than enough time spent in sensory deprivation chambers. Later on, I was to use hypnosis as part of a work entitled "Deja Vu." The setting was an art gallery. People made appointments to be hypnotized by a professional hypnotist. He had won my heart when he said he could hypnotize someone on the subway. What the participant took away was a sense of post-hypnotic deja vu. The participant left the gallery thinking "Haven't I done this before?"

GOD MADE ME AN ATHEIST.

I reached the age of thirty. As a gift to myself for living that long, I sold my car and all of my possessions, took the money and traveled around the world for a year. It took three months to get the knack of traveling. My immediate preference was for places where I could not recognize the alphabet. I developed a taste for the most foreign and exotic. Before I left on the trip, I prepared a work for Egypt. This is best described by the critic/poet Thomas McEvilley:

With a friend, Orr carried a sheet of tempered glass (3 x 9 feet) onto the Venice, California beach on the night of the full moon. One side of the glass had been covered with the artist's blood, blown on by mouth and straw, as Paleolithic painters are thought to have done. The glass was laid out wave side where Orr's helper stood so his moon cast shadow fell upon it. Orr scraped away the blood outside the shadow, leaving a human silhouette. The glass was now, by sympathetic magic, a kind of "person" made of Orr's blood, his friend's shadow, moonlight, and wave sound. This entranced or moonstruck person was now to be launched out of space time, back to the primal beginning.

The glass was crated and transported to the plain of Giza, just outside of modern Cairo, Egypt. When the moon rose, Orr uncrated the glass by the

Mycerinius pyramid. Calculating the position, he dug a pit in the sand where the shadow of the pyramid would fall at moonset. The glass was laid face up in the grave-like pit. As the moon approached the horizon, the shadow of the pyramid apex (from which the soul of the pharaoh Mycerinius was to launch itself into the eternity of the circumpolar sky) glided slowly up the blood self on the glass and tapped lightly at the brainpan just before moonset, summoning its spirit. When the moon disappeared, the glass was buried. (1)

Traveling gave me a great opportunity to internalize many of the major archeological sights in the world. I took my time. I went to the Ajunta Caves in India. In one of the caves the curvature of the ceiling was such that when a specific mantra was sung, the sound of the voice would resonate, producing a harmonic. Discovering the genesis of the void, the spirit of nothingness, was thrilling. The journey with a high component of adventure gave me a deep reservoir of experience that was crucial in creating future works of art.

CHANGING THE RULES IS THE GAME.

Upon returning, I did a work called "Zero Mass" which was an early Light and Space work. You enter a dark room. There may be other people there. You cannot see them. You are asked to sit down. A transition is starting to occur from cone to rod vision. Floods of after-image color wash over the vision and gradually decrease like waves. You are now on the gray scale without color. A sort of spatial meltdown occurs in the room—no boundaries can be detected. The boundary forming properties of space have been dissolved into an indefinite light substance with equal density on all sides. You first see other shadows and then the form of the body, but never the face. You are in the void.

This period was filled with different kinds of Light and Space works. Imagine walking into a room. It is totally silent. There is a free-standing wall produced by an acoustical lens. The sound is ancient Tibetan temple bells. The wall is invisible, yet the mind accurately describes the dimensions of the wall. It becomes a palatable substance.

Working in the Light and Space movement from its inception, it was easy to see that I was creating spaces that were outside the commercial aspects of art. Somehow this allowed for a more in depth exploration of silence, sound, and light which was completely devoid of a sense of the object. The proto-material of life embraced an appreciation of the spirit of natural elements. Every day, I would look forward to the way light would appear on the wall in the afternoon, gazing at the shape of wind described in trees. I covered the floor of my studio with white sand and raked it with wind from a large fan. The transforming aspect of these spaces came out of their strength and simplicity. They were a clear departure from painting and sculpture. Light and Space work enveloped the senses of the viewer in the same way that nature often dominates culture.

Now for a little story with some Stone Age lads in the New Hebrides. Wilhelm Reich's cloud busters (telescopic tubes grounded in a stream or a well which are pointed at the sky) provide a framework for this story. My destination was a small island in the South Pacific named Tanna. This island was an active volcano and had the highest number of earthquakes in the world. The islanders made it an anthropological wonderland. Although the island was only thirty miles long and fifteen miles wide, five languages were spoken there, including French, English, and Bishlimar. The islanders claimed to have ended cannibalism, but on occasion would laughingly say 'Japanese long pig sweet.'

I discovered the male cocktail parties known as nacamas which took place in the afternoon. Everyone would drink Kava, a psychotropic root drink that was prepared by young virgin boys. One male would prepare the food for everyone and then they would sit around and discuss the happenings of the day, theorizing about John Fromm, their Cargo Cult savior. John Fromm was an American, so part of the cult would dress up in semi-American uniforms and salute to a ratty old flag. I later arranged to have flags sent to them and was immediately appointed their representative to America. It seemed there was a man on the island who made rain using stones. I would ask the islanders about this man and they would usually change the subject. After eight days, I stopped asking and just forgot about him. Then I discovered that a meeting had been set up for me.

When we finally got together, I presented the man with a pack of gold leaf, showing him how to apply it to a stone and suggesting it would give the stone more power. Our relationship became that of student and teacher, I being the imperfect student. He had a cut-off fifty-five gallon drum in which he had put water and different kinds of stones with special leaves. As part of the process, he would describe how the winds would change from one day to another, saying that on the third day we would have rain. He had paid the price of a whole pig for the knowledge and the stones.

Well, on the third day it did rain. The islanders were very upset with him. This was the drying season for the Copra so no one wanted rain. Rumors arose that he had given me the esoteric information of the island. At about three in the morning, he appeared in my hut and woke me up. He told me that we had to pull the stones. With reluctance, I joined him in the driving rain to assist in removing them. In the morning, sunlight and semi-harmony returned to the island.

IMAGINE A MEMORY OF A DREAM OF A SHADOW.

Let's go to the back of a large open-bed truck. It was the early '80s. I was in Zaire. I had spent a week on the Congo River, acclimating to being surrounded by those of another color, from another culture. I was on a vague mission to interact with my progenitor, the shaman. I had spent time with the director of the Mobutu Museum which had an extraordinary collection of Zairian art. With his help, I was able to determine which area of Zaire I should visit.

I pounded on the top of the cab of the truck and it stopped. I sought out the local mission, got water and proceeded to the nearest village. I walked up to the oldest man in the village and delivered my eight words of Lingala, none of which he understood. After about two hours, the others in the village determined my intentions and gave me teenagers as my guides. We walked from village to village where there were discussions about the shamans that I should meet. I was given new guides, and sent off again. Plastic shoes disappeared, plastic bottles disappeared, and there were no photographs inside the huts. I was now twenty thousand years back in time. The diet of choice was manioc and dried or alive crickets with the legs removed. In all of the villages there were comatose people, many children, no one over the age of thirty.

Second day: we had spotted the village, which was on a ridge. Everybody seemed to already know that I was coming. As I entered the village, I was taken to the center, where I met the person I presumed to be the shaman. I had learned earlier that I could take my shadow finger and touch someone's shadow arm and there would be a sensation of touch registered by both parties. So I did my shadow magic. The guy looked at me as though I was out of my head and he pointed to a hut that was outside of the village.

I walked over and met the man who was obviously the shaman. I did the shadow touch and received a strong response. He motioned to me to enter a hut that was a miniature of the hut he lived in which was filled with the artifacts of his trade. He showed me the ritual wooden carved figures with hollow bellies that he would pack for ceremonies and indicated that these were not as important as smaller stick-figure like objects that were personalized and used to communicate with the dead. Some had hair, some bullets, teeth, or other apparent power mixtures. At this point, I presented him with a thick pack of patent gold leaf. I took a knife and cut my palm. I took some of my blood and applied it with my finger to the wooden figure. The blood began to dry and become tacky whereupon I applied the gold leaf. He repeated the process until he had the technique down. At this point, he was prepared to give me everything in the hut—I refused it all.

That night, the shaman hosted a very large feast at which I ate nothing. I was living off of canned sardines and water. After the feast, we went back to his miniature hut. We sat down. He put his hand on my arm and I went into some kind of death trance. The back of my throat became dry, the hairs on the back of my neck stood up and I experienced the most frightening episode of my life. I have no idea how he did it—he used no drugs, but there I was in the depths of horror. And then he took his arm away. I gradually drifted away from the experience. He gave me a wiry smile—that was his gift. The most impressive thing about him was his matter-of-fact approach. In the morning I left.

I came to painting late. To me, painting seemed to lack the presence of natural phenomena. In addition, I had always wondered why most people don't cry when they look at paintings. With all of these reasons not to paint, I started painting. The absolute joy that it produced completely overwhelmed my

prejudices and I started down the road of painting. I am still on it.

I'm going to let Dr. McEvilley address the materials I used prior to painting:

More recent wall objects have employed complex shamanic-alchemical recipes, as the artist's sense of his materials both expands and refines: human bone dust, ground from one of those Tibetan lama-bone horns that have the loneliness of endless snowbound valleys in their thin, wailing invitations (in Tibet the sound of these horns represents the call of the void); human blood—his own, meteorite dust, ground with mortar and pestle; volcanic ash (yes—Mount St. Helens); gold, and lead. The amalgam is worked into delicate and smoothly wrought objects with a wink of the zero upon them...

...The process of pulverizing objects like a radio, a skull, a bone deprives them of their identity as objects; all are ground down into a primal and featureless sand in a process of oceanic dissolution. The project of alchemy is similar: to reduce the separate elements back to Prime Matter again. Yet in Orr's intentionality, the process of reducing his materials to dust or ashes does not drain out their separate identities altogether, rather, it hides them, renders them occult or negative presences. (2)

The Los Angeles County Museum had an exhibition in which I was invited to participate with a few other artists and suddenly, I became very competitive. I installed a 123 foot tall column that used fire existing in the center of a cloud. The work appeared more like an apparition. It mixed cleansing fire, the destroyer, with a cloud of water, the creator. The intermingling of these two forces was stunning to say the least.

The cloud turns up in another work as a collaboration with a dear old friend, Larry Bell. This was the first of what turned into many public works. The solar fountain began one evening in Utah. We jointly decided to do an extraordinary work using water and light. The idea was a solar fountain that would use gold light reflecting into a cloud and producing rainbows. To create more interest, we produced a number of vapor drawings on glass. Our project eventually found a home in Denver, Colorado.

LIGHT SPACE

The place: Gemeentemuseum, the Netherlands. You are walking up some stairs. There is a landing. In the middle of the landing, there is a large window. Gazing through the window, you look down a 50 foot long light space. The space is really a room made of white cloth suspended beneath a 50 foot skylight. There is nothing in the room except light.

A cloud begins to obscure the sun. Because the room amplifies light, the room seems to breathe. It is getting smaller in front of your eyes. At the far

end of the floating space, there is a smaller window. It looks black. People appear. They appear in an odd flattened way. They wave. You wave. The work is intended as an interactive light piece. (3)

About this time, I fell in the water. A patron asked me to do a work that utilized the components of the fire in the cloud. The cloud seemed inappropriate at the front door of the home because it would inundate the interior of the house with water vapor. I invented a way to have water flow over a ridged surface that would slow the water flow and produce gently downward cascading waves to becalm the mind. Keeping with the original thought of combining the elements, I added a slot so that a line of fire would come between the waves. The line of fire showed just how ignorant I was. There was no sweet little line of fire. Instead, the fire climbed the column of the water as though the two were partners in an impossible visual moment.

The ridged surface that I developed had a hypnotic power. The downward cascading flow was totally compelling. It turned out that these were totally trans-cultural which was certainly cemented by the fire and water work that I put in the Venice Biennale.

A museum in Fukioka, Japan commissioned me to do a Prime Matter work and I was honored that the impact on Asians was the same as the impact on the Europeans. The combination fire and water seemed to touch the Oriental mind as much as the Occidental. I have since done a number of interior and exterior works in Japan.

I was asked to be in Documenta 7. My first proposal was a room of fire. This was turned down by the Germans, perhaps too many resonant chords, so I did a spatial work called "Double Vision" in which an empty space was created lit by natural light. The space was coved (all the corners were broken and smoothed out) and natural light was introduced through a layer of scrims. The natural light took on a bluish atmospheric quality. Two viewing windows were cut into the space with a knife edge so that one could look at another across this atmosphere of blue. By utilizing the knife edge, the perception of the viewer was that there was a surface of blue or a mirror erected where the two windows were. The surface quality of the opening was continually reaffirmed by people trying to touch it. It was just a hole and nothing more. Perhaps the greatest thrill of erecting the work was when an artist named Joseph Beuys sought me out and congratulated me on the work.

And then there was the book. I was invited to do a book by my Swedish dealer Anders Tornberg and a patron of his gallery. I decided to do the book with two friends— a writer, Thomas McEvilley, and another artist, James Lee Byars. I felt the book should have a certain Egyptian presence. So we began the book at the Mena House in Cairo and worked for two straight weeks doing the outline and many sections of the book. We wanted to make a book that was not simply the artist writing about his work with photos, but more a viewpoint of the artist. The book was meant to be opened at any place with a

multitude of surprises and thoughts that would stimulate, enlighten, and amuse the reader. McEvilley and I ended up creating a fictive character, Johnny, that was the combined persona of the three collaborators. The story was a picaresque view of Johnny's adventures and dilemmas in Egypt.

Here is an example of Johnny's writings taken from a research paper which he had been working on for Miss El Deem. He never could score with Miss El Deem. Miss El Deem was in love with a guy from the U.N. As much as we wanted Johnny to have a relationship with Miss El Deem, it just wouldn't happen. These notes were found among his personal effects:

ESSENTIAL FACTS ABOUT THE AFTERLIFE
by Johnny

Some dead people crawl around the roots of plants like bugs.
Some are reborn as their own grandchildren.
Some become parts of a big buffalo.
Some are carried about the sky on the wind.
Some climb a ladder.
Some drink from a pond.
Some feast.
Some change into daylight.
Some travel through the sky in a boat.
Some change into night light.
Some pass through a crack in time.
Some eat everything and become the universe.
Some go to heaven forever.
Some go over a bridge barked at by a dog.
Some go to hell forever.
Some die again and again.
Some come apart into natural elements.
Some squeak.
Some become mathematical ratios.
Some remember everything.
Some forget everything.
Some become big benign guys looking out for mankind.
Some experience an unending ecstasy beyond all imagining.
Some work hard for other dead people forever.

SILENCE AND THE ION WIND

"Silence and the Ion Wind" was a huge installation filling the entire Hammer wing of the Los Angeles County Museum of Art in 1981. It consisted of three chambers along a single axis, each treated in several different ways, with a clear progression of mounting interest from the first to the last. In the dimly lighted entrance chamber, one end of the axis was marked by a door shaped

rectangle of light projected on a wall, in the proportions of the Golden Rectangle (1.618 to 1). About fifty feet from the light door was a lead wall with a central doorway, also of Golden Section proportions, leading to the second chamber.

This second space was very dark. Facial recognition was impossible, and the sense of personal identity quickly faded. Behind the white scrim walls, layers of fiberglass insulation absorbed sound; the human voice flattened and disappeared immediately. As one walked toward the third chamber, a tiny golden room which glowed invitingly at the end of the long dark space, three coordinated changes took place: (1) The darkness was progressively dispelled by golden light. (2) The silence increased as the wall insulation thickened. (3) Negative-ion generators near the golden room created an ion wind which increased in strength as one drew nearer. Negative ions, like the cosmic-ray void in "Sunrise", were one of the invisible materials in the recipe. In nature, they increase after a rain or near a waterfall and are reputed to be invigorating and stress reducing.

The tiny room at the end of the axis was electronically coated with 24-carat gold; the polished surface had been slightly clouded so it would reflect only light, not form. Warmly lighted from above, the little room glowed with a transcendental sheen. Entering its bright embrace (which could hold two or three people but was more comfortable for one) and gazing outward, one's eyes fixed on the light door at the other end of the axis, framed in the central leaden aperture. Somehow the moment had a certain completeness, or peace. (4)

PARABLE ON ART

Once an anthropologist went to India with a movie camera and filmed the Indian rope trick. It was performed by an old man and a boy. The old man threw a rope in the air and it stayed there, upright on end. Then the boy climbed up the rope and disappeared from sight. The man climbed up the rope with a scimitar and disappeared from sight; the sounds of hacking and crying were heard. The bloody limbs of the boy fell to the ground. In a moment the old man climbed down the rope with a bloody scimitar. He took the limbs of the boy and threw them up in the air, where they disappeared from sight. In a moment the boy climbed down the rope. The anthropologist started his camera and stared through the lens. He saw it and so did everyone else there. But when he developed the film, it showed something else. It showed that the old man threw the rope in the air, the rope fell to the ground, and the old man and the boy stood next to it for about ten minutes.

Life is a universal philosophy that requires no study whatever.

Through chance and luck, I was given the opportunity to do large scale works in public places. Doing a work in the midst of the city, given all the visual noise, requires simplicity, clarity and power. The most common mistake is

ignoring the site. It is important to have a strong dynamic sensibility that surprises and compels the viewer in a continuing fashion. One example is a work I did in downtown Los Angeles made of two forty foot columns of bronze on an eight foot square base. The two columns had water cascading along the outside, with fire climbing up the columns for one minute every fifteen minutes. This work was located at a major intersection. When the traffic light turned green and the fire was robustly climbing the water, people actually stopped at the green light to look at the artwork. The intermittent use of the fire presented the work as a constantly renewing phenomenon.

In a similar time frame, I worked on an art project that involved lighting a thirty-six story building in Long Beach, California. I worked with a lighting engineer who was familiar with large scale stadium lighting. My basic idea was to set up a visual beacon for ships coming into the Port of Los Angeles. I lit the outside edges of the building and the cap. On the four corners of the parapet, I placed xenon lights directed skyward which formed the outline of a pyramid a mile and a half tall. Again, with light I was able to change the skyline of the city. The pyramid of light set up a visual interaction with wind, cloud, fog, and I almost forgot about the rain. Sometimes the pyramid was totally visible, other times it just dissolved into the sky.

I was asked to do a work as part of an exhibition for the Stedelijk Museum in Amsterdam. The work was a twelve foot column made of mesh. Water flowed over the mesh. Through the center of the hollow column, fire climbed to the height of eighteen feet. Placed underneath the fire and underneath the ground was a xenon light that illuminated the fire and penetrated the sky to the height of one mile. The only downside to the work was that a few bicycle accidents occurred which were caused by people looking over their shoulders at the light. There was a certain transporting eeriness to the brightly illuminated fire. The greatest reward for this work was when the Dalai Lama was walking through with his entourage, and he came up and gave me a hug.

The site of an Olympic training facility was located in Fukushima, Japan. In conjunction with Maeda Environmental in Japan, I did a large thirty-eight foot sculpture with a substantial Olympic torch integrated on the top. The form of the sculpture reflects ancient Japan.

In Shizuoka, on a pedestrian mall, I installed a simple black column rising eighteen feet with water cascading over the outside. The column was hollow. Out of the center of the column, a beam of light was projected a mile and a half into the sky.

The Imperial Hotel, which is considered the premier hotel chain in Japan, decided to build another branch in Osaka. I was invited to create a large work for the lobby of the building. The first thing I thought of was how I much disliked the total disregard for acoustical balance when placing water in an interior space. In Japan, there are monks whose job it is to balance the sound of water in a garden. With this in mind, I sought to create an acoustical

atmosphere that used the sound of soft rain in the distance. I was most pleased upon the completion of the project when a number of hotel employees described exactly that sound to me. I used two interlocking curved columns, which from a bird's eye view resembled two C's that were interlocked. It provided a substantial positive and negative space so the viewer was always drawn into the work. The two curved forms were made of copper with a bronze patina, one rising to a height of twenty-eight feet and the other to a height of twenty-one feet. The inner concave curves had rain veils which, with acoustical deadening, produced the sound of rain. The outer surface had large downward cascading waves that mesmerized the viewer.

Resting on a large pool at the Shimane Museum in Japan is a sixteen foot ring made of granite with water that flows on the outside and the inside of the ring. The simplicity of the work is accentuated by the mountains in the background. This work, entitled "Archimedes Gate" turned out to be one of my most satisfying.

I am presently working on a thirty-two foot tall black column, fifty by fifty inches wide, which houses a powerful Tesla coil that produces bolts of lightning forty-two feet in length. The lightning is skewed upward by placing metal whiskers on the very top and when the work is excited, it wipes the mind clean like a sneeze. You are enveloped with the spirit of lightning. As the Jains say, there might be ten thousand reincarnations in the span of one bolt of lightning.

Notas

(1) James Lee Byars, Thomas McEvilley and Eric Orr, *Zero Mass: The Art of Eric Orr*, Propexus, Sweden, 1990 pp. 133.

(2) *Ibid.*, pp. 141.

(3) *Ibid.*, pp. 114.

(4) *Ibid.*, pp. 133.

Palestras

Project Arts: a Community-Based Art Talent Development Program for Rural Communities

Enid Zimmerman
Indiana University

Recently in the United States, there has been an emphasis on creating art programs that are responsive to local needs of students, families, and communities. This educational emphasis has been referred to as a community-based orientation to art education. Blandy and Hoffman (1993) described several approaches to community-based art education that focus on: (1) development of participatory methods for constructing community-based art curricula, (2) promotion of cross-community understanding, (3) inclusion of local or indigenous knowledge and traditions, and (4) infusion of approaches that encourage feelings of belonging to a local community and the world beyond. In the past, however, in the United States, many art programs often were standardized, lacked relevance to local contexts, and involved abstract constructs and activities that were not connected to reality

Curriculum development initiatives in art education should be designed to encourage students to be active participants in their own learning, and encourage parents and community members to be active partners in this process. Both students and parents should attempt to understand the impact of art in their own communities, as well as how this art relates to art created in other communities and cultures around the world.

For these purposes, art programs should be developed to challenge students to examine and assess art created in a variety of contexts and develop sophistication in their skills, techniques, and understandings about the arts.

Focus on Rural Students and Community Involvement

Due to their distance from large population centers, however, students in rural schools, although they also have valuable local resources, often do not have access to the same kinds of large scale resources, such as art galleries, large museums and libraries, live theater, concert halls, or other facilities found in large urban areas

(Nachtigal, 1992). Therefore, they lack opportunities of simple exposure to, or exploration of, the kinds of arts resources and experiences available to students in more heavily populated parts of the country (Clark & Zimmerman, in press).

Conversely, cultural opportunities that rural parents provide their families often are not valued in schools or may conflict with local school agendas. Parents of students from rural and diverse backgrounds often place great value on their family heritages and cultural histories and traditions. Schools, however, rarely incorporate these values when planning curricula or programs for students from different cultural and ethnic groups in rural areas (Melesky, 1985; Montgomery, 1989). It is important that the rich and unique cultural backgrounds that families living in rural communities often possess be taken into account when developing effective art programs.

It is important that parents and community members, therefore, be involved actively in helping develop visual arts programs that build upon local cultural values, resources, and histories within their local communities. These local values and resources should be taken into consideration when planning and developing art programs for students from rural backgrounds (Clark & Zimmerman, in press).

Project ARTS

A large Federal grant, Project ARTS (Arts for Rural Teachers and Students), was funded in 1992 in an effort to serve the needs of students who have high interest and abilities in the visual and performing arts, and who attended rural schools in different parts of the United States. Project ARTS was a three-year research and development program at Indiana University in which Gilbert Clark and I, as Project Directors, helped teachers in three states identify potentially high ability visual and performing arts students in grades three, four, and five in rural elementary schools with unique ethnic and cultural backgrounds. Then, local teachers, parents, and community members developed and implemented differentiated visual and performing arts programs appropriate to local needs of their students. The economic character

of each of the local communities served by all of the Project ARTS schools was classified by United States federal standards as disadvantaged.

Communities in southern Indiana, northern New Mexico, and south eastern South Carolina were selected as sites for Project ARTS because people living in these communities represent three distinctive and well-established, rural sub-cultures in the United States. In Indiana, the schools in Project ARTS serve students who come from Appalachian and European backgrounds. In northern New Mexico, two equally distinctive cultures are represented. One school serves a population composed almost exclusively of Hispanic Americans who have lived in that part of northern New Mexico since the mid-1500s. The other school in New Mexico serves an entirely American Indian population, from the Santo Domingo Pueblo. In South Carolina, Project ARTS schools principally serve a people of whose backgrounds began with the importation of slaves, in the early 1800s, from Africa, into the United States. These Gullah people still live on the sea islands off of the South Carolina and Georgia coasts.

These four cultural groups are locally quite homogeneous in each of their relatively isolated locations. Each has had a long and well established history and culture. Unfortunately, school curricula and programs, based on state-wide guidelines, have largely ignored the historical and cultural origins and background of the students who comprise the majority populations in these rural schools. Rural arts students from diverse cultures, such as those described, often possess traits, folk ways, and learning styles that differ from those of the dominant culture (McFee & Degge, 1977; Blandy & Congdon, 1987) including those associated with Project ARTS. The staff of Project ARTS emphasized a multicultural approach to teaching students interested in the visual and performing arts by helping them understand and appreciate different categories of art objects (local crafts, folk arts, popular arts, women's arts, vernacular art, etc.), and thereby helped them to appreciate their own cultural traditions, those of their families, and those of other cultures. As a result, the project's site directors encouraged teachers at each participating school to form parent and community-based advisory groups that helped identify and bring local cultural resources into the Project ARTS art curricula.

During the first year of Project ARTS (1993 to 1994), the focus was on identifying students at each of the sites who would be participating on the basis of their interests and abilities in visual and performing arts. After identification programs were completed (during 1994 to 1995), the second major emphasis of Project ARTS was implementation of differentiated visual arts curricula for selected groups of students in all three states and identification of high ability music students. In the final year (1995 to 1996), the focus was on integrating both art and music programs and developing and implementing locally designed assessment procedures at each of the participating schools. Framework for Community-based Education

Arts teachers in rural schools at all sites participating in Project ARTS were

encouraged to share appropriate curriculum content and teaching strategies with one another, as well as have opportunities to access newer technological resources available from teacher education institutions and commercial sources. Before participating in Project ARTS, none of the sites had any developed art program, for studying local culture or traditions. A goal of Project ARTS was to gradually develop arts programs, from a culturally pluralistic point of view, to help students from different racial and/or ethnic backgrounds retain their cultural heritages and adapt practices considered necessary to function in society as a whole (Zimmerman, 1990, 1992).

Each school staff decided to emphasize, as thematic organizers for their curricula, community history and the ethnic and cultural backgrounds and arts of their local communities. The arts of other cultures also were included and were compared and contrasted with local arts traditions in these rural communities. In 1995 to 1996, differentiated curricula were extended in Project Arts to include music and dance, and these curricula were exchanged between all of the Project ARTS sites. Each group of students, therefore, was able to study and share ideas, values, and traditions associated with each of the cultures of students in schools in the three states participating in Project ARTS.

Curriculum Development

Project ARTS was designed with policies intentionally avoid directive interventions into the climate or organization of any cooperating site and school. Teachers, school staffs, and local advisory committee members, therefore, were encouraged to focus on each of their local school populations, and their local communities, when making recommendations about implementing Project ARTS in their schools. Locally designed art programs were defined and implemented at each school based on general Project ARTS policies and guidelines. These were to (1) be sensitive to local cultures and based on learner characteristics of specific groups of students at each site, (2) use locally developed procedures and criteria, (3) emphasize rigorous and disciplined study of the visual and performing arts through offering integrative, complex, and challenging learning experiences in visual and performing arts curricular, and (4) be based on multiple criteria and many, diverse kinds of information. In addition, the locally developed identification, curriculum, and assessment programs were to be designed by teachers, with input from parents, community members, administrators, and consultants working at each Project ARTS school. In each school there was a parent and community advisory committee that met regularly with Project ARTS teachers and site directors to help plan the arts programs. Input from parents and community members, including local artists, was an important aspect of Project ARTS.

The Project ARTS staffs in each cooperating school built their art curricula around the theme of greater understanding of the local community. As aspects of that theme, emphases were on each community's peoples and their

histories, local festivals and holiday celebrations, and arts and crafts traditions, and other related subjects. Often students in rural schools are not put into sufficient contact with their own, local histories or cultural origins and backgrounds. Studying local arts and crafts, musical and oral traditions, the skills of local artists and artisans, and other aspects of the cultural atmosphere of their local communities helped rural students attain greater awareness and valuing of personal resources, and develop self-confidence and self-esteem. Emphasis on study of local communities was an obvious vehicle toward attainment of such goals and also had the potential to act as a conduit for further study of arts in other cultures past and present.

In Project ARTS, programs were established in which teachers from all three states exchanged curriculum units they developed, images of students' art work, correspondence, assessment criteria, video tapes made by students about their schools and communities, local cookbooks, pen-pal correspondence, and other relevant materials. Throughout the project, three-way video conferences with students, staff, and teachers in all three states were used to share ideas and commentaries about Project ARTS programs in their local schools.

PROJECT ARTS FINAL REPORT

This final evaluation of Project ARTS, was conducted by an independent evaluator and internal evaluators at each site. Approximately 200 students were directly served, with twelve teachers and seven schools participating. An independent evaluation was conducted using data collected in years 2 and 3. These data were analyzed and synthesized through a responsive, naturalistic, participatory approach. In addition, all site evaluators submitted final reports. Categories that evolved as most important to the success of the project were site-based determination, educational accomplishments, networking through new technologies, and connection to parents and community.

Site-based determination

Numerous decisions made in the structure of the initial proposal added greatly to chances for lasting success of project goals. First was the decision to emphasize site-based determination of project activities and outcomes. Teachers and on-site staff were empowered to assess their own local situations, select their own directions, and plan their own means to achieve their ends, all within the broad, general framework of the project agenda. By declining to insist on uniformity across sites, project directors acknowledged local conditions, needs, and appropriate methods for meeting those needs. The variety of approaches adopted across project sites proved a great strength, and a testament to the wisdom of the initial decision.

In helping site teachers and staff determine the shape of their own project goals and activities, the chief task was community-building within each school and state site. This work was accomplished in a number of ways, but in all cases it had to evolve over time. In each of the sites, communities developed differently. Separate communities of students and teachers coalesced in each Indiana and New Mexico school. In South Carolina, similarities in conditions at the schools led to joint work sessions and identification with a community that included all three schools. In all cases, this self-identification with the local community gave individual teachers motivation and energy to work toward project goals.

Educational accomplishments

Continuation of many aspects of the project at each site demonstrate satisfaction of both project personnel and administrators in school districts which were project sites. This decision, to focus on local cultures represented in the site schools, was a benefit to the project. A community of interested parents, local craftspeople, and historians began to grow around project activities at each site. Because these communities were not artificially established, but instead encouraged to grow locally, prospects for their continuation were very favorable.

An added incentive for growth of local school communities resulted from public presentations of student work that took place at each site. Such opportunities not only enhanced student learning and provided a focus for programs, they also reached a wider audience than would have been possible for in-school presentations garnering community support. Through participatory in-school presentations, students and teachers spread the benefits of the project throughout the entire school population, and made Project ARTS part of the overall school community.

Networking through new technologies

There was considerable evidence of a sustained effort from the Project ARTS central office to create and facilitate networking across sites especially through new and not so new technologies. There was:

- a teleconference in Spring year 2 with teachers and site directors at all participating sites;
- a video teleconference in Spring year 3 with students and teachers from Orleans, Stinesville, and Santo Domingo School participating;
- seven newsletters produced by sites in New Mexico, Indiana, and South Carolina, making and sharing of video tapes about a day in the life of a student at each of the sites and local art and culture in each community;
- frequent telephone conversations, FAXes, and e-mails among the project directors, project coordinators, teachers, students, and other personnel.

Connection to parents and the community

At every site, there were connections to community arts and artists and opportunities were created for parents and community members to appreciate student accomplishments. Parent advisory committees functioned at every site, but the nature of their degree of involvement varied from site to site. Santo Domingo parents became involved in a successful political effort to retain the Project ARTS art teacher who had been reassigned as a kindergarten aid. Parents also expressed pride in fact that their children were involved in studying their local heritages. In turn, their children evidenced pride in studying about their heritages.

Conclusion

Project ARTS personnel were commended for their efforts to identify and provide resources to artistically gifted and talented, disadvantaged rural children in seven public schools. In addition to furthering the development of these children's understandings and skills, the project increased their awareness and appreciation of local arts in their own communities. In many cases, teachers benefited significantly from professional development and parents, artists, and community members at the participating sites became involved in the project's efforts to bring local arts heritages into the lives of students in their communities.

References

- Blandy, D., & Congdon, K.G. (Eds.) (1987). *Art in a democracy*. New York: Teachers College Press.
- Blandy, D., & Hoffman, E. (1993). *Toward an art education of place*. *Studies in Art Education*, 35(1), 22-33.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (in press). *You'll never find artistically talented students in that rural community: Art talent development in rural schools*. In A. Nyman (Ed.), *Issues and approaches to art students with special needs*. Reston, VA: National Art Education Association.
- McFee, J.K., & Degge, R.M. (1977). *Art, culture, and environment: A catalyst for teaching*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Melesky, T.J. (1985). *Identifying and providing for the Hispanic gifted child*. *NBAE: The Journal for the National Association of Bilingual Education*, 9, 43-56.
- Montgomery, D. (1989). *Identification of giftedness among American Indian people*. In C.J. Maker & S.W. Schiever (Eds.), *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic*

Palestras

Accessing the Value Inherent in Works of Art through Art Criticism

George Geahigan

Purdue University

Accessing the Value Inherent in Works of Art through Art Criticism

What benefit does the study of works of art have for students? And what form of instruction can best realize these benefits? These are two of the more difficult questions facing contemporary educators in the arts. In this paper I wish to examine each of these questions in turn. Although each deserves a more detailed discussion than I can provide in this brief paper, they are worth examining because ideas about aesthetic value have been changing in recent years. These changes, it seems to me, indicate the need for a different form of art criticism instruction than has been customarily put forth in the art education literature.

When educators reflect about the value of studying works of art, thinking traditionally has run along two lines. Some educators locate the value of studying works of art in its utilitarian functions. They see the study of art contributing to learning of "basic" subjects in the school curriculum, racial and ethnic pride, the self esteem of students, and so forth. Whatever one may think about this line of thinking — and I, for one, would not dismiss such claims out of hand — my concern in this paper is with those values that arise directly out of our interaction with works of art. Traditionally, these, values have been categorized under the headings of delight

and instruction. Aestheticians have located the value of works of art in the experiences they afford and the insights they provide. Works of art have been viewed as sources of experiences that are interesting, enjoyable, and worthwhile in their own right. Works of art have also been viewed as sources of knowledge, understanding, and enlightenment.

Although much work remains to be done, recent thinking in aesthetics has done much to clarify these claims. This work has important implications for art education and, especially for instruction in art criticism. Traditionally, philosophers have sought to identify the unique character of art by drawing distinctions between art and science. But such familiar distinctions as that between feeling and fact, intuition, and inference, emotion and deliberation, sensation and cerebration, break down since they apply to both the realm of science and of art. One important consequence of such thinking has been to treat aesthetic experience as cognitive in character. For the philosopher, Nelson Goodman and for others, "aesthetic experience has come to be viewed as cognitive experience distinguished by the dominance of certain symbolic characteristics and judged by standards of cognitive efficacy" (Goodman, 1968, p. 262).

If Goodman and others are to be believed, perception of a work of art is not sharply distinct from thinking and reflection. This idea stands in contrast to certain formalist assumptions about aesthetic perception that, I believe, have dominated thinking in art education. Formalists assume that the meaning of a work of art resides in its perceptible qualities and their interrelations, much like a stone or some other natural object. Works of art for formalists are correctly understood in only one way and attaining such an understanding is assumed to require no background knowledge or preparation. Viewers passively apprehend or "take in" what is visible to any person with normal eyesight and faculties.

However, theorists now argue that aesthetic perception is more properly construed as an active search for meaning in a work of art. Artists make works of art to communicate with others. To do this they must consider the perceptual and cognitive capacities of their audience. They assume a common body of knowledge and belief and a similarity of interests in order to make configurations that are comprehensible and interesting to others. In scrutinizing a work of art, viewers will look at it, not as a natural object, but rather as a product of intentional activity (Wollheim, 1980). Hence, they will try to decipher what the artist intended to do in making that work. Sometimes they will also go beyond trying to decipher intended meaning to organize their perceptions in other ways. All of this requires not only effort but also the right kind of background knowledge.

The meaning of a work of art, then, is not transparent to viewers. Most theorists today believe that works of art can be understood in different ways, that works of art are seldom understood completely, and that they present puzzles and problems for viewers. If this is the case, then why undertake the search for meaning in the first place? There is no doubt that many people find

interacting with works of art to be intrinsically enjoyable but for most this enjoyment has a distinctively intellectual character. Works of art do not satisfy basic appetites.

Perhaps an even more important reason for looking at art is that works of art contribute to personal development. In looking at art, we confront the ideas, beliefs, and feelings of others, all of which reveal the limitations of our own. We accommodate different perspectives by reorganizing our cognitive framework to assimilate new points of view. We come to see the world in different ways and grow in our own self-understanding. Contemporary philosophers are even willing to speak about people gaining knowledge from works of art, "knowledge of possibility" (Novitz, 1987; Putnam, 1978). While such knowledge stands in contrast to propositional knowledge, the traditional concern of epistemologists, Bender (1993) argues that such knowledge can be transformed into propositional knowledge when tested against the existing beliefs of the viewer.

Art Criticism Instruction

For the past thirty years, educators have focused their attention upon art criticism as the primary vehicle for teaching about works of art. What implications do these changing views of aesthetic experience and aesthetic value have for art criticism instruction? It seems to me that art criticism must be structured around student inquiry into the meaning and value of works of art. This may not appear to be a contentious claim because most models of art criticism have often been presented as prescriptions for student inquiry. In point of fact, however, most actually present distorted conceptions of the inquiry process and in so doing have misled teachers about how inquiry into the meaning and value of works of art should be conducted in the classroom.

Permit me to explain what I mean. For most art educators, art criticism has come to be identified with certain procedures for talking or writing. The one proposed by Edmund Feldman (1967; 1970) is perhaps the most familiar and widely accepted. In his model students criticize by describing, analyzing, interpreting, and evaluating works of art. Although many educators have proposed alternatives to his model, most of these assume that art criticism can be defined as a form of discourse and that criticism can be formulated as a procedure for students to follow.

To see why such procedures cannot be equated with actual inquiry it is helpful to examine the concept of inquiry in more detail. The most profound and searching investigations into this concept are found in the writings of John Dewey (1933, 1938). In these influential studies, Dewey develops a schema for conceptualizing inquiry. Inquiry, he argues, always takes place in an existential situation of indeterminateness or internal conflict in which the inquirer experiences a felt difficulty because customary ways of thinking or acting are blocked. Dewey calls this a problematic situation. This antecedent condition of inquiry is followed by a stage in which the person attempts to articulate the problem to be solved. This in turn is followed by a stage of

suggestion or hypothesis formulation in which a person imaginatively formulates various solutions to the problem. This stage of inquiry is followed by one that involves deducing the consequences of the hypothesis. Inquiry concludes with gathering data and testing of the hypothesis to see whether it is confirmed or disconfirmed.

Dewey's account presents a general schema of the inquiry process, one that is intended to cover problem solving in daily life as well as the kind of disciplined inquiry that is found in professional fields of investigation. These latter forms of inquiry, Dewey argues are communal in nature. Disciplined inquiry grows out of an historically developing area of investigation and takes place in a public context in which the conclusions reached are evaluated by other investigators. In disciplined inquiry, the confirmation of an hypothesis and the resolution of the problem is followed by yet another stage in which the conclusion is applied in the solution of still further problems.

Because it is general, Dewey's schema does not identify the specific kinds of problems that motivate art critics or methods of gathering data that they use to test their hypotheses. Ascertaining these requires that one look to the the discipline of art criticism as an historically evolving institution. This is necessary because the problems that motivate critics and the methods they use in their professional investigations arise out of the intellectual goals that define the discipline (Toulmin, 1970).

What are the intellectual goals of art criticism? Critics historically have sought to understand works of art and assess their worth or merit. These goals are teleologically related to one another in that judgments of value rest upon prior understanding of the work of art. Before a critic can evaluate a work of art, he or she must first understand it. But as we have seen, works of art are inherently problematic because they can be understood (and, hence, evaluated) in different ways. To understand works of art, critics try to ascertain the goals or intentions of artists (intentional understanding). They also try to look at works of art as reflections of larger cultural ideas or manifestations of underlying principles (aesthetic understanding) (Wolff & Geahigan, 1997).

Both kinds of understanding may require that the critic know something about the artist and the physical and cultural context in which a work of art was produced. Attaining such background knowledge, therefore, is often a subsidiary goal for the critic. And because it is, critics must often go beyond a careful scrutiny of the work of art to acquire biographical and contextual knowledge in order to test their hypotheses about meaning. Hypotheses about the value of a work of art are ultimately supported not only by examining the work of art but also by assessing its effect on viewers (Scruton, 1974).

Conclusions about meaning and value function as principles in determining the meaning and value of other works of art. Artistic goals and intentions are often not unique to a single artist but are shared by other artists. As the critic comes to recognize a wider range of artistic goals, he or she acquires possible

clues for understanding other works of art. And as the critic comes to see the exemplification of ideas or principles in works of art, he or she acquires possible ways of understanding other works. Conclusions about merit or worth have a wider applicability as well, for what is worthwhile in a critic's present experience of a work of art also becomes a principle for evaluating other works in the future. Critical Inquiry and Talk about Art: What are the Differences?

Critical inquiry is profoundly different from the critical procedures so often recommended by educators. What are the differences?

1. In critical inquiry there is a focus on searching and finding as opposed to the presentation of critical findings through speech or writing. Critical inquiry occurs when the meaning and value of a work of art have yet to be determined. Critics undertake inquiry because they do not yet understand works of art and have not yet reached a conclusion about the merit or value of a work of art. To interpret and evaluate through speech or writing, on the other hand, is to convey ones understanding and assessments to others. This presupposes that one has already understood the work and arrived at a conclusion about its value.

2. Critical inquiry is a recursive, as opposed to a linear process. Recursive means to occur again. The stages or phases of critical inquiry do not automatically follow one another in sequential order as they are held to do in many models of criticism. Indeed, in most instances of inquiry there will be a back and forth movement between different stages. The inquiry process might well require several successive stages in which a critic formulates hypotheses, tests them, and formulates others before coming to a final conclusion about the meaning or value of a work of art.

3. Critical inquiry is not a procedure. A procedure implies a series of activities linked together in consecutive order. But the first and third stages of his schema —recognition of a problem and hypothesis suggestion — are not activities. Activities are things that can be voluntarily undertaken by a person; they are things that one can decide to do or to undertake. Whether someone recognizes the existence of a problem in confronting a work of art or is able to formulate a hypothesis, however, is completely beyond their conscious control. Finding oneself in a problematic situation is not something one does, it is something that happens to someone. Although recognizing a problem and being able to formulate a hypothesis are doings, they are not activities. Philosophers would categorize them as attainments since one cannot decide to perform such doings. Searching for a needle in a haystack and finding a needle in a haystack and looking for a clue and discovering a clue are other examples of the activity/attainment distinction.

4. Critical inquiry involves specialized knowledge and efforts to secure background information. The ability to recognize a problem and formulate hypotheses about meaning or value in a work of art is a function of the cognitive background of the inquirer. Critics are able to recognize these problems more easily than the naive viewer because they approach a work of art with a sophisticated background in art. This enables them to recognize significant differences between the work

before them and other works of art, differences that signal a change in artistic goals and intentions. Critics are also able to see and understand more, and to arrive at more adequate judgments of value because they know more about the artist and the artistic and cultural milieu in which a work of art was produced.

Because a critic needs biographical and contextual knowledge in order to fully understand a work of art, acquiring such knowledge must be considered an intrinsic part of the inquiry process. To understand contemporary works of art, many critics make it a point to talk to artists, to visit their studios, and to become acquainted with cultural and social milieu in which an artist works. Understanding works of art from the past often requires that they either undertake the same kind of investigations as art historians (historical criticism) or that they avail themselves of the research findings of historians.

Many current models of criticism, by way of contrast, subscribe to a formalist aesthetic. Formalism is a theory that treats the work of art as a self-sufficient entity and assumes that a viewer can gain an adequate understanding of the work through careful scrutiny alone. Procedures for talking or writing require only that students look and talk (or write) about a work of art. They assume that a work of art can be adequately understood without specialized knowledge and they make no provision for the acquisition of relevant background information.

5. Critical inquiry is a communal endeavor. Typically, teachers incorporate art criticism in the classroom by having individual students, or the class as a whole, follow certain steps in talking or writing about a work of art. Although there are frequent references to dialogue and class discussion in the literature of art criticism, it is important to realize that procedures for talking about a work of art cannot be translated directly into class discussion. Discussion does not proceed in a linear step-by-step fashion. It is unpredictable, dynamic, and loosely structured. Typically, it contains many more kinds of statements than the three or four found in most models of art criticism.

Disciplined inquiry involves dialogue among a number of interested participants. Students, therefore, must be allowed opportunities to contribute to an ongoing investigation and there must be both the freedom and opportunity to exchange ideas and to question the views of others. None of this can occur when students are forced to follow a rigid procedure for talking or writing about works of art.

A New Model of Art Criticism Instruction

Critical inquiry, then, cannot be equated with the procedures for talking or writing so often recommended in the art education literature. But if such procedures do not lend themselves to the conduct of critical inquiry, how is critical inquiry to be incorporated into classroom instruction? To do this successfully requires a paradigm shift in thinking about art criticism in relation to instruction. Instead of formulating procedures for students to follow,

educators need to turn their attention to identifying conditions that will promote thinking and reflection about works of art. Educators need to design instructional activities so that students become aware of the problems of meaning and value inherent in works of art. They need to provide opportunities for students to formulate hypotheses about meaning and value, to gather evidence, and to test their hypotheses. And they need to provide opportunities for students to acquire the background knowledge to grow and develop in their sophistication as viewers and thinkers.

There is no single kind of instructional activity that will allow teachers to do these things successfully. Rather teachers will need to utilize many different kinds of instructional activities. These can be grouped into three clusters, each of which differs in its immediate goal and in the respective role of the teacher and student. To distinguish them from one another, I label them "personal response activities," "student research," and "concept and skill instruction" (Wolff & Geahigan, 1997).

Personal response to works of art. Critical inquiry begins when students realize that the works of art they are studying present problems of meaning and value. It continues when students are able to formulate hypotheses, gather evidence, and test their hypotheses. It concludes when students reach tentative conclusions about meaning and value of works they are studying, and apply these findings to other works of art and to their own lives.

Works of art are potentially problematic because they can be understood and evaluated in different ways. This challenge to reflection usually goes unrecognized. If students are sometimes puzzled and realize that they lack some relevant understanding of a work of art, more often than not they believe that what they observe is the only way that a work can be seen and understood. If works of art can be assessed in many different ways, students usually base their judgments of artistic merit upon a small and rigid set of value criteria.

How can students be made aware of problems of meaning and value inherent in works of art? Three general strategies can be suggested. Students will come to sense the existence of problems when they are confronted by contrary opinions about a work of art. Teachers can have students articulate what they see, think, and feel in the presence of works of art and note differences in their response. They can also ask students to compare their responses with those of professional critics or compare the responses of different critics. Teachers can also ask students to compare related works of art. Studying works that are similar in subject, style, function, or theme highlights differences in expressive properties. Through recognizing these differences, students can be led to overcome initial assumptions that a work of art is simply a copy of reality and to look for differences in artistic intent. Finally, teachers can select provocative works for study. Works that challenge their beliefs about art and their value systems will elicit the interest and attention of students. By exploiting all of these strategies, teachers can create the kind of cognitive dissonance that leads to further reflection about a work of art.

To elicit personal responses, teachers need to employ questioning techniques. Students are asked to communicate their responses either orally or through brief written assignments which are then shared with other members of the class. In the process of doing this, students become aware of the limitations of their own initial responses. Critical reflection does not end with a genuine response to a work of art, however. It also requires that students consider the grounds or support for what they and others say. Teachers use the initial responses of students as the basis for further discussion and writing assignments. By asking them to examine the evidence and reasons for their statements, students can be led to further reflect upon their own perceptions and understandings, and to consider the subjective basis for their response to a work of art: the ideas, attitudes, beliefs, and values they bring to bear in confronting works of art. In conducting personal response activities, the teacher functions as a facilitator in the search for understanding, rather than as a provider of knowledge.

Student research activities. Personal response activities set the stage for further inquiry, for genuine involvement with a work of art inevitably arouses curiosity about the artist and the context in which a work of art was made. The questions that arise about artists and their goals and intentions in making works of art, or about the context in which a work of art was made, often cannot be answered through careful scrutiny of the work of art alone. Students also need to acquire biographical and contextual knowledge to arrive at more adequate understandings of the works of art being studied. Biographical knowledge illuminates the personal concerns of an artist in making a work of art. Knowledge of the artistic milieu in which an artist works provides indications of the aesthetic goals that artists are trying to achieve. And knowledge of the larger social and cultural context suggests some of the more general concerns that motivated artists in making works of art.

Sometimes it is appropriate for the teacher to convey this knowledge through lectures or assigned readings. In most instances, however, it is better to have students acquire this knowledge through their own independent research projects. Students undertake this research through the use of the library and through the study of background readings prepared by the teacher. In student research activities the teacher functions as a mentor and guide in helping students plan their projects and assisting them in conducting library research. The results of student research projects are presented to other members of the class.

Concept and skill instruction. Finally, teachers need to plan for the acquisition of relevant concepts and skills. Teachers will most often be concerned with teaching aesthetic concepts in order to enlarge and refine perceptual response but instruction in critical thinking and other skills may be needed as well. Teaching concepts and skills requires that the teacher assume the role of an authority in providing knowledge rather than functioning as a facilitator or collaborator in the search for meaning and value.

When art teachers think about concepts, they generally think of specific elements or principles of design. While these are certainly important, there are an enormous range of concepts that could conceivably be taught in programs of study (for a preliminary classification of possible concepts, see Wolff & Geahigan [1997]). Style and genre concepts, in particular, play a crucial role in illuminating the intentions of artists and thus figure prominently in professional art criticism. Teachers need to carefully choose concepts based upon their power to illuminate the works of art being studied.

Initial experience with works of art sets the stage for the learning of aesthetic concepts. As students engage in personal response activities, they acquire the concrete experience needed to understand these concepts and, indeed, may arrive at a number of aesthetic generalizations purely through induction from works they are studying. The teacher, however, will also want to pause at intervals to explicitly teach aesthetic concepts. This typically is done by showing examples of the concept through the use of works of art, diagrams, or other visual aids. Occasionally, it may be useful to show contrary instances as well: works of art or other illustrations that do not exemplify the concept being taught. Finally, the teacher provides students with a verbal label for the concept to facilitate recall and communication. After this is done, students should be provided with opportunities to return to the works of art that are being studied and apply their newly acquired knowledge through further discussion and writing assignments. The teacher can then observe whether students have mastered the concept and to review the definition of the concept when needed.

This model of art criticism instruction flows directly out of a theory of inquiry and of the specific ramifications of that theory for the disciplined study of works of art. Nevertheless, all of these instructional activities have been utilized by sensitive and experienced teachers for many years. The lineage of these activities can be traced back to the picture study era (Wolff & Geahigan, 1997). In my own visits to the classrooms of successful teachers I invariably find that they invariably arrive at these same activities through intuition and trial and error. Successful teachers do not ask students to follow some procedure for talking or writing about works of art. Instead, they create the conditions needed for genuine inquiry to occur.

References

- Bender, J. W. (1993). Art as a source of knowledge: Linking analytic aesthetics and epistemology. In Bender, J. W. and Blocker, H. G. (Eds.) Contemporary philosophy of art. Englewood-Ciffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bruner, J. (1966). Toward a theory of instruction. New York: W. W. Norton and Co.
- Dewey, J. (1933). How we think. Boston: D. C. Heath and Co.
- Dewey, J. (1938). Logic: The theory of inquiry. New York: Henry Holt and Co.
- Feldman, E. B.(1967). Art as image and idea. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Feldman, E. B.(1970). Becoming human through art. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Geahigan, G. (in press). The discipline of art criticism: Implications for practice. Visual Arts Research.
- Goodman, N. (1968). Languages of art. Indianapolis, IN: Bobbs-Merril.
- Novitz, D. (1987). Knowledge, fiction, and imagination. Philadelphia: Temple University Press.
- Putnam, H. (1978). Meaning and the moral sciences. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Scruton, R. (1974). Art and imagination. London: Routledge and Kegan Paul, Ltd.
- Toulmin, S. (1972). Human understanding. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wolff, T. & Geahigan, G. (1997). Art criticism and education. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Wollheim, R. (1980). Art and its objects. Cambridge: Cambridge University Press.

Palestras

Cultural Studies, Visual Culture

Douglas Crimp

Until very recently, when anyone asked me to speak about art, I explained that I hadn't been very much involved with art for the past ten years, that I had devoted myself to writing and lecturing about AIDS. I felt that I had more or less closed the chapter of my life in which I considered myself primarily an art critic. Gathering my art criticism from the 1980s in *On the Museum's Ruins* was meant to bring that phase of my work to an end, and in the introduction to the book I aligned my new intellectual project with cultural studies. My new work was published under its auspices, and I had begun teaching in a graduate program called Visual and Cultural Studies. Only that rubric seemed adequate to describe my combined interest in new social movements with analyses of cultural phenomena.

But now I find, to my own surprise, that I want to return to thinking and writing about art. I confess, however, to bewilderment about how to do so. The art scene appears to me a virtually incomprehensible muddle of competing and fragmented interests and directions and styles. Perhaps there is a lesson in this. Perhaps the impulse to know and master current art, to fit it neatly into a proper avant-garde genealogy, must be relinquished. Perhaps a new model of analysis is in order.

Such a model has already appeared, and has begun to have productive effects in the field of art history, so much so that it has come under fierce attack. That model is cultural studies, and I think we may discover some of its strengths in engaging with the attacks on it. "Cultural Studies doesn't have much philosophically to offer," Hal Foster remarked recently. "It sneaks in a loose, anthropological notion of culture, and a loose, psychoanalytic notion of the image."¹ Foster brands

cultural studies "faux populism." His accusation is seconded by Martin Jay, who complains of a "pseudopopulist leveling of all cultural values." Thomas Crow refers to a "misguidedly populist impulse," and also echoes Foster's sense that cultural studies plays loose with its models of analysis. "To surrender a history of art to a history of images," Crow writes, "will...mean a de-skilling of interpretation, an inevitable misrecognition and misrepresentation of one realm of profound human endeavor." Jay's and Crow's statements come from responses to a questionnaire on visual culture which was the centerpiece of a recent special issue of the journal *October* devoted to the subject.²

Rosalind Krauss, like Foster an editor of *October*, is considerably more blunt on the question of the loss of disciplinary skills entailed in visual studies. In an *Art News* article titled "What Are They Doing to Art History?" she is quoted as saying, "Students in art history graduate programs are not being trained in the skills necessary to interpret works of art. They're getting visual studies instead—a lot of paranoid scenarios about what happens under patriarchy or under imperialism."³ Although Krauss's statement is difficult to distinguish from attacks by right-wing critics of the academy for a multitude of sins committed in the name of political correctness and multiculturalism, I will not be concerned with those critics here. As far as I'm concerned, they are absolutely correct in their diagnosis of cultural studies as politically motivated. Even if these critics misconstrue, distort, and caricature cultural studies' positions, they pay them the compliment of taking seriously a fully intentional threat to the business-as-usual of privilege, exclusion, and injustice. What interests me here, instead, is the attack on cultural studies by critics identified with the Left.

Before going further, I want to try to make a little sense out of a muddle of terms. Cultural studies, visual culture, and visual studies are often used interchangeably in the current debates, although sometimes distinctions are made, as when Rosalind Krauss writes, in "Welcome to the Cultural Revolution," her essay for the *October* issue: "Visual Studies has very little to do to map itself onto the model of its (Cultural Studies) model"⁴ (the first model in this case being psychoanalysis). Thus, visual studies is seen as secondary in relation to cultural studies. In his *October* essay, "The Archive Without Museums," Foster also notes this secondary relation, but vis-à-vis a different model: "The immediate source of the ethnographic model in visual culture remains cultural studies."⁵ Foster prefers *visual culture* to *visual studies*, since he wants to analyze the transformation of art history into visual culture—to trace, as he puts it, "the shift from *art* to *visual* and *history* to *culture*."⁶

Simply for purposes of clarification, we might say that visual culture is the object of study in visual studies, which is a narrower area of cultural studies. For reasons that will become clear, I do not wish to define these terms any further. I will only say here that I see nothing to be gained by narrowing cultural studies by specifying its objects as visual; however, this narrowing is useful, indeed necessary for the arguments that a number of critics of visual studies want to make. The necessity of the word *visual* attached to this area of study for Foster and Krauss is its association with the the most advanced

stage of consumer capitalism. In the *October* issue, this association is first posed as one of the four questions submitted to the respondents:

It has been suggested that the precondition for visual studies as an interdisciplinary rubric is a newly wrought conception of the visual as disembodied *image*, re-created in the virtual spaces of sign-exchange and phantasmatic projection. Further, if this new paradigm of the image originally developed in the intersection between psychoanalytic and media discourses, it has now assumed a role independent of specific media. As a corollary the suggestion is that visual studies is helping, in its own modest, academic way, to produce subjects for the next stage of globalized capital.⁷

When we read Krauss's and Foster's essays in the journal, we learn that this question is an abstract of the argument they put forward. Their argument runs something like this: The next stage of global capitalism is characterized by ever greater alienation of experience wrought by the revolution in cybernetics, in which everything must be de-materialized and digitized in order to be readily consumed. Visual studies is helping, "in its own modest, academic way," to prepare subjects for this revolution by accustoming them to these disembodied images, that is, to images leveled to equivalence as pure information, disconnected from their histories, social contexts, and modes of production—"so many image-texts, so many info-pixels," in Foster's phrase.⁸ To perform this task, visual studies turns to psychoanalytic theory, which, in this account, amounts to little more than the means by which a subject is directly constructed through its identification with cultural images and thus prepared to consume them, as is necessitated by the latest stage of global capitalism. Krauss states this clearly, "This enlarged idea of consumption is logically consistent with the structure of identification in which the embrace of a subject by a powerfully compelling image—illusory, phantasmatic, oneiric, hallucinatory—founds the subject as a reproduction of the visual constellation he or she has no choice but to receive and internalize."⁹ And Foster concurs: "Especially in visual culture that develops out of film and media studies, the image is often treated as a projection—in the psychological register of the imaginary, the technological register of the simulacral, or both—that is, as a doubly immaterial phantasm."¹⁰ And this "rarefying of optical effects and...fetishizing of visual signifiers is not foreign to capitalist spectacle."¹¹

One obvious place to begin a refutation of this argument would be with the use of psychoanalytic theory in visual and cultural studies. In whose analyses does an account of identification suggest that it works, in Krauss's words, to found the subject "as a reproduction of the visual constellation he or she has no choice but to receive or internalize"? Although Krauss claims that work in visual studies depends upon Lacan's theory of the mirror stage for such an account, who among visual studies' practitioners would not understand, in reading Lacan, that this imaginary identification splits the subject through its alienation from and failure to live up to the imago that comes at it from the outside? Has Krauss read the most recent work in cultural studies on the subject of identification, Diana Fuss's *Identification Papers*, for example? Just

a single sentence from Fuss's introduction refutes Krauss's argument: "Identifications are never brought to full closure; identifications are inevitably failed identifications."¹²

My point here is not that work in visual and cultural studies would never resort to anything so anti-psychoanalytic as a *sociological* account of identification as simple internalization. It is, rather, that questions of identification and subjectivity have not been decided in this field of inquiry. On the contrary they are the subject of ongoing and productive debates.

In spite of herself, Krauss recognizes as much about the undecidability of cultural studies when she approvingly cites Meaghan Morris's classic essay "Banality in Cultural Studies." But she simultaneously denies that recognition when she takes the work Morris criticizes—and not Morris's critique itself—to be representative of cultural studies. Krauss turns to Morris for discussion of cultural studies' move from an analysis of production to one of consumption, where consumption is seen as "far more than just economic activity; it is also about dreams and consolation, communication and confrontation, image and identity."¹³ Krauss's reference to Morris and adoption of these phrases is problematic for a number of reasons, beginning with the fact that the language Krauss attributes to Morris is in fact quoted by Morris from Mica Nava's "Consumerism and Its Contradictions." Moreover, Morris's response to Nava is considerably more complex than Krauss's. The full passage of Morris's text from which Krauss quotes is as follows: "Among [Mica Nava's] enabling theses—and they *have* been enabling—are these: consumers are not 'cultural dopes,' but active, critical users of mass culture; consumption practices cannot be derived from or reduced to a mirror of production; consumer practice is 'far more than just economic activity: it is also about dreams and consolation, communication and confrontation, image and identity. Like sexuality, it consists of a multiplicity of fragmented and contradictory discourses.'"

Morris continues: "I'm not now concerned to contest these theses. For the moment, I'll buy the whole lot. What I'm interested in is firstly, the sheer proliferation of the restatements, and secondly, the emergence in some of them of a *restrictive definition* of the ideal knowing subject of cultural studies."¹⁴ Morris proceeds to specific cases of this "restrictive definition of the ideal knowing subject" in the work of John Fiske and Iain Chambers, whose ethnographic and populist assumptions she subjects to incisive critique. Her critique does not in any way oppose the aims of this work, which Morris states as "to understand and encourage cultural democracy"; rather it opposes its unself-reflexive ethnographic methods—its failure to account for the "analyst's own investment—some recognition of the double play of transference."¹⁵ One result of this failure on the part of the analyst of popular culture is an identification with "the people," such that "the people" "have no defining characteristics," except as "the textually delegated, allegorical emblem of the critic's own activity. Their *ethnos* may be constructed as other, but it is used as the ethnographer's mask."¹⁶

My point in spending some time with Morris's justly famous "Banality" essay is not merely to show how little attention Krauss appears to have paid to its complex and elegant arguments, but also to contrast these arguments with those made by Hal Foster when he criticizes the "anthropological model" of visual culture and what he calls the ethnographic tendency in contemporary art. Foster's arguments are aligned with Krauss's attack on visual studies' psychoanalytic theory of the image through the attention of both to the question of alterity, to the ways in which artists and intellectuals approach the "other." Foster states this directly: "Anthropology is prized as a science of *alterity*; in this regard it is, along with psychoanalysis, the lingua franca of artistic practice and critical discourse alike."¹⁷ Foster's views about the cultural studies intellectual as faux-populist anthropologist and the artist as ethnographer have appeared in a number of essays beyond his contribution to the *October* issue on visual culture. Their most complex and sustained presentation appears in his recent book *The Return of the Real*.

Foster's book provides perhaps the best synoptic study that exists to date of significant recent strains of art. Its ambition is to provide this art with a genealogy in the avant-garde, both historical avant-garde and postwar neo-avant-garde. Arguing persuasively for a different use of Peter Bürger's model by positing the importance of *nachträglichkeit*, or deferred action, Foster traces this model through minimalism, pop art, and the textual turn in conceptual art to "the return of the real" and "the artist as ethnographer," the two chapters that deal most explicitly with the art of the present. I cannot do justice to the complexity of Foster's arguments here, but I do want to raise some questions about his conclusions.

In "The Return of the Real," after tracing a genealogy in certain works by Warhol and surrealism, and a discursus on Cindy Sherman, Foster is concerned with what has recently been termed abject art, where, according to his argument, the Real returns as trauma. His examples include Robert Gober, Kiki Smith, Mike Kelly, and Paul McCarthy, among others. Foster cautions against two dangers in this work; both represent what he calls an "envy of abjection": first "to identify with the abject, to approach it somehow," and second, "to represent the condition of abjection in order to provoke its operation—to catch abjection in the act, to make it reflexive, even repellent in its own right. Yet this mimesis may also reconfirm a given abjection."¹⁸

These dangers are symmetrical in Foster's argument with those of ethnographic art, where the very "reflexivity... needed to protect against an overidentification with the other (through commitment, self-othering, and so forth)... may compromise this otherness."¹⁹ Foster's examples here include Renée Green, Mary Kelly, Lothar Baumgarten, Fred Wilson, Jimmie Durham, and Edgar Heap of Birds. In this case, Foster has given the artist a more viable position: what he calls a "parallactic" position, where the work "attempts to frame the framer as he or she frames the other."²⁰ But this has its dangers too, since "reflexivity can lead to a hermeticism, even a narcissism, in which the other is obscured, the self pronounced." The trap of art and theory that

take up the question of difference, finally, is that "if the invoked artist is *not* perceived as socially and/or culturally other, he or she has but limited access to transformative alterity, and that if he or she *is* perceived as other, he or she has automatic access to it."²¹ And this causes a "restriction of our political imaginary to two camps, the abjectors and the abjected, and the assumption that in order not to be counted among sexists and racists one must become the phobic object of such subjects."

Foster himself suggests the means by which this opposition can be overcome, his notion of parallax, in which the framer is framed, in which the subject of the discourse must reckon with his or her own positionality, partiality, identifications, interests, and stakes. But perhaps because this idea is hardly his own, because it is in fact central to work in cultural studies, Foster does not take this course. His requirement that parallax contribute to the way we rethink the question of "critical distance" does not extend to his own discourse, which leaves him, for his own analyses, only with his model of deferred action. Here, Foster is concerned to maintain a balance between what he calls "a disciplinary criterion of *quality*, judged in relation to artistic standards of the past," as against "an avant-garde value of *interest*, provoked through a testing of cultural limits in the present."²² This is the genealogical project of Foster's book.

A critical distance that attempts only to account for the deferred action of avant-garde practices in the present offers little, however, in the way of the critique of intellectual vanguardism, where the critic as universal subject remains unspecified, outside, above the fray, imperiously adjudicating, pointing out all the dangers on the way. In the introduction to the *October* issue on visual culture, the editors write, "Clusters of the professoriat now proclaim themselves an avant-garde, one located, however, within the academy."²³ Rosalind Krauss makes it clear in her essay just who is meant by these clusters: "Cultural Studies has always proclaimed itself as revolutionary, the avant-garde operating within the academy."²⁴

This seems to me seriously to misrepresent claims made in the name of cultural studies. One of the central tenants of cultural studies debates has been the contestation of the vanguard role of the intellectual in relation to the culture and cultural constituencies he or she studies. But my central point in defending cultural studies against its detractors cannot be made by making any *particular* definitional statements about the field. Rather, I want to say that if cultural studies is significant to me, it is because it defines itself as political specifically by recognizing that the political is the space of contestation itself. Needless to say, this cannot guarantee any particular politics, whether of popular culture or anything else, in advance.

Perhaps this can best be explained by saying that cultural studies is almost obsessively self-reflexive, obsessed, that is, with its genealogy. A recent collection called *What Is Cultural Studies?* comprises twenty-two essays, written over a fifteen-year period, devoted to this genealogy, and this is but a

sampling of such articles. In an example not included in the book, "Cultural Studies and Its Theoretical Legacies," Stuart Hall, who alone has written numerous articles on the genealogy of the field, makes the statement about cultural studies: "It can't be just any old thing."²⁵ I agree, but would add: Neither can it be any *thing*. We can certainly argue about what it is, what it isn't, and what it ought to be, as Carry Nelson does rather prescriptively in his "Always Already Cultural Studies,"²⁶ but that will not prevent someone else from making a different argument. What this means is that cultural studies is genealogical in the sense that Foucault derives from Nietzsche. Cultural studies is the history of its own disputed self-definitions, which remain forever undecided. Interestingly, Stuart Hall begins his essay on the theoretical legacies of cultural studies with the following statement: "Autobiography is usually thought of as seizing the authority of authenticity. But in order not to be authoritative, I've got to speak autobiographically."²⁷ By this Hall means that his genealogy of cultural studies will necessarily be a situated, interested, and partial one.

If, as Foster claims, "the shift from art history to visual culture is marked by a shift in principles of coherence—from a history of style, or an analysis of form, to a *genealogy of the subject*,"²⁸ the real significance of this move is that this subject—whether the viewing subject, the popular audience, the fan, the subject constructed in representation, indeed the *other*—cannot be theorized from a position outside that genealogy. The subject of the discourse cannot be exempt from the questions of historicity, of self and other, that are raised by the theory of subjectivity itself. This does not mean that I am simply interpolated, that I automatically identify or internalize, but that I must locate myself, too, my interests, investments, susceptibilities, identifications, dis-identifications; my pleasures, fears, and disgusts. For genealogical criticism must indeed involve the parallax Foster demands, interrogating the subject as it interrogates the object.

Notas

1. Scott Heller, "Visual Images Replace Text as Focal Point of May Scholars," *The Chronicle of Higher Education*, July 19, 1996, p. A8.
2. "Visual Culture Questionnaire," *October 77* (Summer 1996), pp. 25-70.
3. Scott Heller, "What Are They Doing to Art History?" *ARTnews*, January 1997, p. 105.
4. Rosalind Krauss, "Welcome to the Cultural Revolution," *October 77* (Summer 1996), p. 96.
5. Hal Foster, "The Archive Without Museums," *October 77* (Summer 1996), p. 104.
6. *Ibid.*
7. *Ibid.*, p. 25.
8. Foster, p. 114.
9. Krauss, pp. 90-91.
10. Foster, p. 106.
11. *Ibid.*, p. 107.
12. Diana Fuss, *Identification Papers* (New York: Routledge, 1995), p. 6. Fuss is summarizing the insights of Judith Butler's work here.
13. Krauss, p. 90.
14. Meaghan Morris, "Banality in Cultural Studies," in John Storey, ed., *What Is Cultural Studies? A Reader* (London: Arnold, 1996), pp. 156-157.
15. *Ibid.*, p. 156.
16. *Ibid.*, p. 158.
17. Hal Foster, *The Return of the Real* (Cambridge, MA: MIT Press, 1996), p. 182.
18. *Ibid.*, p. 157.
19. *Ibid.*, p. 203.
20. *Ibid.*
21. *Ibid.*, p. 173.
22. *Ibid.*, p. xi.
23. Rosalind Krauss and Hal Foster, "Introduction," *October 77* (Summer 1996), p. 4.
24. Krauss, p. 96.
25. Stuart Hall, "Cultural Studies and Its Theoretical Legacies," in Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paula Treichler, eds., *Cultural Studies* (New York: Routledge, 1992), p. 278.
26. Cary Nelson, "Always Already Cultural Studies: Academic Conferences and a Manifesto," in Storey, pp. 273-286.
27. Hall, p. 277.
28. Foster, "The Archive without Museums," p. 103.

Palestras

Some Elements of the Contemporary: place, identity and technology

Berta Sichel

Let's begin at the beginning: Globalization has nothing to do with the Global Village. Coined by Marshall McLuhan, a Canadian professor of English at the University of Toronto, the term "Global Village" first appeared in the 1960's in books such as *Understanding Media* (1964) and *The Medium is the Message* (1967). Certainly influenced by the monolithic and universal modernist view, McLuhan could not think of any other world configuration than one in which we aspire for "wholeness" since "electric technology... would seem to render individualism obsolete..." In the 1960s, communication and telecommunication technologies were at their infancy and he referred to them as "electric technology."

McLuhan's aspiration for our "wholeness" and the implicit denial of "individualism" eliminated the idea and the possibility of distinctiveness. It also disclaimed power to the personal and individual. On the contrary, today globalization "tends to bring out a generally heightened awareness of identity." This feature of globalization brings to mind an example from the past given by Guy Debord in the book *The Society of Spectacle*. He says that Baroque art "was the art of the world" because it not only was incorporated by architects, musicians, play writers and artists but also because of its different incarnations both in Europe and in Latin America. For Debord, Baroque art "has lost its center" or better, "the center became a passage inscribed as a vulnerable equilibrium on an overall dynamical disorder."

Perhaps in today's international system the disorder is bigger and apparently out of hand by the explosion of electronic and communication technologies and their capacity of recording,

transferring, and circulating information. But, as it happened with Baroque art, the cultural identity of the creators in the many countries where it flourished was somewhat retained. I mean, even today we can identify the origin of a Baroque building, painting, or piece of music whether it was done in Spain, Germany, or Brazil during the colonial period. This also says that globalization existed before we had a name for it.

Another point in the discourse of globalization that has been addressed is that the term "global" is rootless and that people prefer to think on a national and local rather than a global scale — one reason for the rise in nationalism, as it has already been said.

Within this context, the national, local, and de-centered ethnic cultural identity have become powerful engines in keeping alive the personal and collective. Concurrently, displacement, transposition, implantation, migration, and the explosion of information technology have become sort of "tools of resistance" against another of McLuhan's visualizations: that each of us "will incorporate the whole of mankind in us." One of McLuhan's theoretical supports came from his belief that the electronic media involves everyone simultaneously. In McLuhan's views simultaneity had replaced time and space- the two universal truths. This however didn't happen. Space is our primary concern, the exterior and the public space, where telecommunications and communications networks permit simultaneous connections and interconnections. In this "era of space," place emerges in social and political enclaves. It has become concerned with local knowledge. As Edward Casey points out in his recent book *The Fate of Place*, "not only is space not absolute and place not permanent, but the conception of each is subject to more extensively historical vicissitudes."

If space is not absolute anymore and place is not permanent, McLuhan's insight on simultaneity was only partially accurate. For him, the experience of a global society was only the ability to experience almost instantaneously the effects of our actions on a global scale. Again, his modernist mind didn't allow him to envision a society formulated in terms of multiple relationships and layers. His one-dimensional viewpoint couldn't envision an "epoch of simultaneity" as it was later described by Foucault. In contemporary society, simultaneity co-exists and establishes concurrent relations with both: what is "near" and "far". As he says: "we are in the epoch of juxtaposition, the epoch of the near and the far, of the side-by-side, of the dispersed."

Going back to McLuhan, despite his innovative words or "probes" as he called them, his idea of space, for example, was closer to that of Kant: For both "there is only one space." But, needless to say, 17th century ideas of space are not valid anymore. For McLuhan it was a single, simultaneous, universal and all-embracing global space. Contemporary personal and collective space and place thrive amidst an intensive production of new symbols, images and concepts which reflect our whole and fragmented world and self, each one searching for the same private and public situation, simultaneously. Fueled

by the technological globalization of the Internet, E-Mail, cellular phones, etc, the tendency of this production as well as the continuous exchange of resources, is to increase.

Now, I will outline the original idea of the Global Village and the differences between McLuhan's modernist mind and our postmodernist reality. I want to point to a situation that has indirectly contributed to the outdatedness of his sociological characterization influenced only by the growing power of mass media, mass consumption and entertainment.

Almost parallel with McLuhan's flamboyant writing, a new intellectual makeup initiated the destabilization of tradition, opening new horizons in the discussion of the existence of diverse social and cultural spectrums. Between the 1950's and 1960's Althousser "reads" Marx, Lacan "returns to Freud," and Deleuze "rejects" Nietzsche's "master-disciple relationships." This shift in intellectual thinking led to the discussion of the invalidation of any unified representation of the world, the repositioning of the past which now intersects with the present announcing the collapse of opposites, including one between center and periphery. This breakdown has also destroyed categories that as a consequence of the progressive specialization of society have until only recently prevented dialogue between disciplines.

The gospel of these early thinkers (and their followers) has also become the heart of understanding the contemporary sense of identity, place, local knowledge, and cultural geography. All of these new viewpoints known as postmodernism and poststructuralism incorporating also the ideas of history, gender, and so on, opened up the possibility of pluralistic views and gave us reason to believe both that history and events do not necessarily happen in a straight forward direction, and that there exists a possibility of the multiplication of heterogeneous places.

Today's globalized world has multiple "local" and "translocal" regions and features a multiplicity of social, ethnic and cultural groups — or what Bachelard described as "the diverse coefficients of reality, and in particular the coefficient of adversity."

To describe this world, I will borrow Foucault's description of contemporary space where we have "a network that connects points and intersects with its own skein." Similar to a loosely coiled ball of yarn, the thread creating the global net can be tangled or twisted in many directions producing different interactions between translocal spaces. As I said, they are simultaneously near and far, side by side, and dispersed — all at once.

McLuhan's ideas that were laid out in many books and thousands of articles written by him or about him, had, however, powerful insights which opened our minds to a new-born society called the "media society." But trapped inside an intellectual world closed to the idea of the permeability of boundaries and barriers, he overlooked the net's holes. Through these holes, we cannot control

representation or borders. Through them, also, the wholeness of his Global Village has escaped. Not only fled, but it also multiplied into thousands of villages, in many other places, which are "no longer a delimited part or portion of space" and where identity, nationalism, citizenship, migration, and information technologies are giving rise to a new phenomena, one of "imagined selves and imagined worlds."

Within this context, the modernist idea of pinpoint space, positions and places according to a geometric or cartographic grid is not valid anymore. Today place situates itself and it does so in quite rich and diverse ways, locating things "whose most complete expression is neither geographic or cartographic. In addition, the net in which contemporary society exists is not a void - an endless universal space. The global net that constitutes today's society uses the space in between the threads to build places oriented towards a global multidisciplinary and fragmented perspective. This perspective is closer to Foucault's idea of heterotopias than McLuhan's Global Village. Noncentral sites, or *des espaces autres*, in Foucault's heterotopology has as a paradigm the 18th century idea of sited space, of the Panopticon—the paradigm of "the analytically arranged space" according to the Cartesian overlooked by the inspectors and open to everybody's scrutiny.

Contesting the hegemony of dominant social and political structures, by heterotopia Foucault suggests a free and savage space where the repressive gaze of the panopticon may be suspended. This means that the heterotopia is capable of juxtaposing in a single real place several sites that are in themselves incompatible. In addition, heterotopias always presuppose difference, I mean: each of these spaces *autres* are totally different as Foucault said, from the surrounding places they reflect. Their power comes from their characteristic of being borderline entities. Since, according to Foucault there probably isn't a single culture in the contemporary world that fails to constitute heterotopias, we can say that the relationship between global and peripheric does not exist as two antagonistic forces, but in a juxtapositional fashion.

There are other ideas in contemporary philosophical thinking that could also apply to this situation such as Bachelard's concept of "internal" and "external" space — spaces that simultaneously are "nonqualitative" yet "heterogenous" and where "a set of relations delineates sites which are irreducible to one another and absolutely not super-imposable on one another. Another possible description of this global multidisciplinary perspective would be Felix Guattari and Jacques Deleuze's idea of the "Thousand Plateaus," which I will discuss later.

Assuming that the contemporary global world has multiple "local" places and features the multiplicity of cultures that juxtapose several spaces in a single place, the result of this complex challenge to the cultural presumptions underlines the modern international system.

Now, I will cite some examples of recent studies on Globalization in the United States and correlate them with multiculturalism.

A relatively new terminology in the arts and humanities, from its first appearance around the mid-1980's, Globalization is today a broad and multidisciplinary field. Globalization refers to the movement to expand, increase and widen any kind of cross-border transactions. Globalization does not mean patronization. In business and commerce all complications resulting from the different national trade policies are called regionalization. When millions are at stake, which is really never the case for cultural institutions, it is already known that identities are only manageable on a regional scale. Consequently whether in business or in the field of arts and culture, a true globalization is not possible since it involves a qualitative shift toward a system based on a consolidated global market for production, distribution and consumption. Consequently, the idea that we truly live in a globalized society where a worldwide system based on market economy exists is not completely accurate but since these phenomena are taking place simultaneously, their interpretation is difficult.

Almost ten years after the first wave of multiculturalism was introduced in the arts in the US, several studies in the United States looked for answers regarding Globalization and the Arts. The idea of this talk is not to discuss them all, but I will name some and go into a bit more detail on The Globalization Project at Chicago Humanities Institute direct by Arjun Appadurai, the "Latino experience," and the idea of cultural citizenship. In addition to these, two other studies are of relevance: the National Initiative for a Networked Cultural Heritage, "Humanities and Arts on the Information Highways" (Getty Art History Information Program), and The American Council of Learned Societies and the Coalition for Network Information Program (AHIP).

The Globalization Project was established in the fall of 1994 with the broad aim of advancing international research and scholarly exchange on the cultural dimensions of globalization. According to Arjun Appadurai, the idea for the project was a consequence of the need to answer questions such as: How do different societies and their scholars and opinion-makers define and debate globalization? Is globalization widely perceived as a threat to the nation-state? How can a democratic conversation about globalization be best organized?

The premise of the project has been that the global circulation of images, ideologies, people and resources poses a complex challenge to the cultural presumptions underlying the modern international system. Notions of ethnic identity and cultural specificity are invoked to legitimize principles of state sovereignty and protectionism. But, at the same time, the affiliations and identifications of increasing sections of the society no longer correspond to existing territorial maps. This project built a network of scholars around the world, from Sweden to Africa, and organized the conference Global Transnationality, held in Chicago in 1995. Last year, Arjun Appadurai, who was born in India, published the book *Modernity at Large: Cultural Dimension of Globalization*, characterizing this phenomena by the twins forces of mass migration and electronic media.

The other study on which I would like to comment is based on the idea of Cultural Citizenship which appeared around 1994 when researchers on anthropology in the Latino communities in the United States, especially Renato Rosaldo, brought up issues such as "claiming and expanding the rights in the community" and defending that "people may continue different yet contribute to participatory democracy."

Cultural Citizenship then is a cultural expression to claim political rights in the larger culture, while still maintaining a vibrant local identity and recognizing that culture is composed of many voices. Cultural Citizenship is a position adopted by the American left. It acknowledges the existence of a steady succession of significant differences among people. Their proponents do not see the "other" as a rival group but simply as another minority group. They also believe in the possibility of being, at the same time, different in culture and first class citizens. This political strategy admits no peripheral elements, only multiple centers. Contrary to the European National Superstate, the idea of cultural identity within the Cultural Citizenship's context searches for the continuance of differences and counts on the action of collective organizations realizing a group's voice is better heard than an individual's. In this state, culture and the citizen are positioned side by side and linked by the "aims to unfold a multicultural state where every minority contributes."

This multicultural state where culture is not stable and divided into many centers is already a reality in the United States (Los Angeles, Miami, San Jose, New York). These locations are a kind of space where "everything intermingles or crosses over" as Deleuze and Guattari would say.

Cultural Citizenship is at the opposite side of the table if compared with the commonly held view of multiculturalism in the 1980's when it was implanted in the cultural and artistic scene in the United States.

Multiculturalism was seen and understood in the United States as a "politically correct" way to deal with racial problems. The core idea of the American multiculturalism and of its off-set political correctness, became synonymous with a distorted ideological practice that defines and explains the original theoretical framework of multiculturalism, diversity and difference by racial and gender quotas. The result was an institutionalized "quota system." This means that at the job market, the university system and in the art world, excellency and professionalism were traded for racial and gender percentages.

Multiculturalism became a perverse space where a series of cultural and social stereotypes could play out their ideological circus. In this arena, identity could only express itself through generalizations and not through particularities.

Even plagued by misinterpretations and serving both the elitist and the popular views, multiculturalism was important in breaking down the barrier between the ivory tower and the real world, Wendy Steiner wrote recently in the book *The Scandal of Pleasure*. Multiculturalism brought into forum the co-existence

of many cultures in today's world. It was the first wave of multiculturalism, the presence of a postmodernist phantasmagory of diversity and fragmentation that made it possible for women, blacks, Latinos and other minority artists and writers to discover the reflection or representation of their images, their words, or hear the sound of their cultural and ancestral voices. It was also the revolt of the margins that forced, at least in the first moments of these actions, that mainstream museums, cultural institutions, and grant agencies to start looking at other artists that were not necessarily white Americans or Europeans.

Those spaces and places, which exist in Europe even if the configuration of their racial and cultural mixed is different, implies among others principles, juxtaposition. Felix Guattari and Gilles Deleuze's conception of "The Smooth and Striated Spaces" could be applied to explain this phenomena.

A "smooth space" is a nomad space; the latter a sedentary space. Although they "are not of the same nature" the two spaces exist only in a mixture: the smooth space is constantly being translated into a striated space, and vice-versa. The difference between the two spaces is how they communicate. Each one has their own language and their words imply different meanings. But as Deleuze and Guattari ask: "Is the smooth space captured, enveloped, by a striated space, or does the striated space dissolve into a smooth space, allowing the smooth space to develop?"

I would like to use this metaphor of smooth and striated spaces and their interchangeableness to reflect on the title of this conference: Globalization and Periphery.

Like Foucault's heterotopias Deleuze and Guattari's "smooth and striated spaces" which only exist in a mixture can also explain the simultaneity of global/peripheral places. I believe, that in an era of global cultural flows, positions are constantly changed, or they are forced to change by the individual. This interchange can already be seen in the phenomenon of "local politics" together with the boom of non-governmental organizations and all kinds of religious revivalism from fundamentalism to evangelical Protestantism, although it is not 100% certain that this new phenomena is a direct result of what we call globalization.

Much of our impression of this global world comes from the capabilities of contemporary electronic and telecommunications technology. In the last part of this talk I will comment on how these technologies are making demands on our culture that is local and global and only exist "in a mixture" and synchronously.

For these technologies there are no physical borders; no territories, no government. They are everywhere - they are global and they are local. Consequently, in today's society artistic and cultural dealings between socially and spatially separate groups, between the smooth and the striated spaces, are possible through a world system of images. Although we all know that

images (as well as words) require careful translation from context to context within the global movements, yet, no one denies, that even if the meaning is totally clear electronic and telecommunications technologies provide a "remarkable means of overcoming the obstacle traditional culture opposes to the recording, transfer, and communication of information."

Within the overall context of contemporary visual culture, technology itself has become culture. This is exactly because of its "ability to produce spectacular cultural forms." It is also capable of presenting the possibilities of transgression to reach new human finitures and new "psycho-geographies."

Today global Arts and Humanities are located in the universe of this new "psycho-geography." Today's world involves interactions of a different scale of intensity from an earlier time – when exchanges between different cultural groups have generally been restricted by geography and resistance to interactions. Considering the pervasive influence of technology, science and media, it has become almost a question of survival to understand a whole new set of principles introduced into contemporary Western society and culture, not only in terms of their impact on business and commerce, but also "the fundamental changes that they have caused to the existing relationships between art, entertainment and society."

Before, I continue, it is important to understand technology beyond its ordinary connotations (i.e., machines). We should see technology as a system that has a powerful influence in our lives, since the onset of industrialization to the implementation of the automobile industry, the telephone and television. All these technologies have changed the way in which we live and learn. Because of them cities were re-designed, our models of interpersonal relationships have changed, and security systems have been developed.

On the other hand, as described by McGinns and Hannay in *The Anatomy of Modern Technology*, "technology becomes a form of cultural activity devoted to the production and transformation of material objects, or to the creation of procedural systems." Thus, by expanding the range of human possibilities, technology enlarges and transforms the power of the personal.

In a world ceaselessly swept by innovations, especially technological ones, far from just being experimental, as in the 1960s and 1970s, the use of advanced interactive technology by today's artists becomes a way for globalization to bargain with its own environment. Its use represents a longing for new narratives while depicting a desire for a de-materialized art state and a search for altering the relationship between the viewer and the work and between the artist and the art market. Today, in a world in which technology contributes immensely to this transformation and progress is a delusion, the current "techno-imagination" encompasses more than just a machine "that is too complicated for us to understand." This conceptual perspective gives to technologically based art and culture an added dimension – a powerful system that permeates the entire individual and has the possibility to open structures in a participatory way.

Perhaps, this possibility is the ultimate argument which will force us to revise the concept of the "Global Village." The feasibility and potential of contemporary electronic, and "not electric" as McLuhan called it, technology contradicts concepts of homogenization, ultimately denying communication media's assumed power to destroy personal and cultural barriers. Through the holes of the net the personal has emerged, or has the possibility of emerging. Perhaps, through the continual exchange of images, information, ideologies that exist side-by-side we are able to incorporate the whole of mankind in us" but we are also leaving space for a heightened awareness of identity. An awareness that escapes through the holes of the net.

Some Elements of the Contemporary: place, identity and technology **101** - Empatia ou Dificuldade com a Arte Contemporânea **111** Delineando Percursos **121** - Formação do Professor de Artes Plásticas: uma visão contemporânea **125** - Reflexões sobre a Pesquisa no Ensino Fundamental e Médio: Perspectivas de aproximação com os princípios da pesquisa científica **137** - Leitura Formal da Obra de Arte Visual Um exercício de pesquisa em sala de aula **142** - Arte Contemporânea na Educação Infantil O exercício da diversidade **150** - Professor, um Pesquisador do Contexto Educacional: um estudo sobre a prática de ensino em artes **159** - O Olhar da Criança: da Tela Eletrônica à Tela Tradicional, Leituras e Relações **166** - Arte-pré-Arte **173** - Interrelações entre Cultura Visual e Desenho Infantil **177** Ressonâncias do Olhar "MEDIADO": marcas de histórias do passado **182** - Uma questão de gosto ou de emoção estética **187** - A Estética como Campo de Emergência da Pesquisa em Arte **195** - Reflexões Sobre a LDB e a Formação de Professores de Artes Visuais **203**

Comunicações

Arte-Educação

Empatia ou Dificuldade com a Arte Contemporânea

Sebastião Gomes Pedrosa*

I. Introdução

Na tentativa de traçar um diagnóstico sobre a receptividade ou entendimento de jovens estudantes recém-admitidos ao Curso de Licenciatura em Educação Artística face à arte contemporânea, levou-me a investigar as suas reações a respeito de uma exposição recentemente vista por eles. 'Poética do Objeto' exposição comemorativa dos 20 anos de fundação do Centro de Artes e Comunicação da UFPE, organizada pelo Coordenador do referido curso de licenciatura, na qual haviam instalações de três artistas locais foi o ponto de partida para a investigação. Alguns dos artistas com produção apresentada a nível nacional. Na época, dois deles eram já diplomados em Educação Artística pela UFPE e outro, em último período de licenciatura no mesmo curso desta Universidade. São os seguintes artistas: Marcelo Silveira, Ismael Portela e Marcelo Farias.

Tratar-se de uma exposição de obras não convencionais, possivelmente inusitadas na experiência estética da grande maioria do público que frequenta o Centro de Artes e Comunicação pode ter levantado dúvidas quanto ao valor artístico intrínseco à mesma. Por este motivo direcionei a atenção de um grupo de jovens para ver a exposição. Um questionário com poucas perguntas foi traçado para levá-los a reagir e refletir sobre a obra exposta. Gostaria de saber deles o grau de consciência, entendimento, empatia ou rejeição pela obra contemplada. Ao mesmo tempo queria que refletissem sobre a experiência estética de contemplação da obra de arte e a importância que isso deve exercer na sua formação como arte-educador.

Este trabalho mostra as diferentes reações, quase sempre subjetivas, dos jovens diante de uma mostra considerada de

vanguarda. Num segundo momento, aborda os pressupostos metodológicos para a apreciação da obra de arte conforme a teoria de Feldman (1970) e finalmente, apoiado nos estudos de Rod Taylor (1986) apresenta algumas considerações práticas que possam desinibir professores e alunos na discussão de obras de arte observadas.

II. Reações de Jovens Universitários à Obras de Vanguarda

As respostas ao questionário apresentado aos alunos de Educação Artística, na habilitação de Artes Plásticas (96.1), na sua maioria evidenciam a ausência de contato desses jovens com obras de arte, principalmente com obras não convencionais, como foram apresentadas na mostra 'Poética do Objeto'. Quando foram perguntados: "já viu algum trabalho semelhante a este? Feito por quem? Onde?" Numa turma de 33 alunos apenas dois responderam positivamente. Um se referia à última Bienal de São Paulo, embora sem apresentar referência quanto ao título e autor (havia visto algumas reportagens através da televisão). Outro, se referia a uma mostra apresentada em outubro de 1995 no MAC -Olinda, também sem se referir ao título e autor da obra¹.

Este dado revela como a arte contemporânea no Recife está confinada a um público restrito, quase sempre distante das instituições educacionais. De fato, este divórcio não é comum a vários outros centros do Brasil e do mundo ocidental? Por mais isolada que se encontre o Recife do circuito internacional da Arte e permaneça na periferia do poder, ela esteve sempre em sintonia com a arte de vanguarda brasileira. Quem não se lembra de Vicente do Rego Monteiro, Cícero Dias, por exemplo? Atualmente há nesta cidade artistas que desenvolvem um trabalho extremamente sério e inovador.² O dado revela também a necessidade de maior empenho por parte dos professores, em todos os níveis da educação formal, para minorar esse distanciamento no cotidiano dos estudantes.

Para se apreciar uma obra de arte, mesmo de caráter realista é necessário investir no tempo para se penetrar no conteúdo da mesma. A tendência mais comum aos iniciantes à arte é relacionar-se com a obra apenas através da simples descrição narrativa daquilo que objetivamente está explícito. Interpretação e julgamento crítico da obra aparecem em estágios mais desenvolvidos.

Não foi surpresa, portanto, que ao conjunto de respostas, apenas três alunos se mostraram mais hábeis para tecer comentários sobre o conteúdo implícito à obra, isto é, foram além da observação objetiva enquanto se utilizavam de metáforas para entrarem no campo da interpretação. É interessante ilustrar com o comentário de um dos alunos. Ele segue intuitiva e claramente dois passos iniciais na apreciação crítica da obra de arte descrita por Feldman³. Ele faz uma descrição objetiva, seguida de interpretação. Referindo-se à obra do artista Marcelo Silveira, "Sala de Troféus", ele comenta:

Feita de ferro e madeira. São pedaços de madeira, cortados, sem formas definidas, parecendo restos de troncos que foram cortados e aplainados por serras. Esses pedaços são enfiados nos extremos de pequenos pinos de ferro de uns quarenta centímetros de comprimento, servindo um outro pedaço de madeira como base plana, que deve ter sido aplainado para que se acomodasse. Organizados no chão mais ou menos em quantidade de 50 troféus. Consta também um pedaço maior de madeira com cerca de dois metros de altura - um tronco grande e um menor, sobre o qual está fincada uma serra disco elétrica⁴.

Depois de descrever a instalação objetivamente, o aluno entra no segundo passo que é o da interpretação, sem descer ainda a um julgamento crítico. Ele comenta:

A mensagem é meio futurista e pode ter dois sentidos. Futurista no sentido profético, e profético não no sentido de adivinhação do futuro, mas no sentido de perspectivas. Os troféus podem ser troféus para os caçadores da natureza, à semelhança dos troféus de animais que adornam as salas dos caçadores de animais, ou troféus à própria natureza pela sua resistência, como se no futuro eles representassem apenas aquilo que sobram das matas caçadas pelos homens. A serra, além de ser a arma da caçada, representa juntamente com os demais pinos de ferro a confrontação da tecnologia com a natureza⁵.

A utilização de metáforas não foi condição apenas motivada pela obra apresentada por Marcelo Silveira, nem tampouco um recurso usado apenas por um aluno. As obras dos outros dois artistas também provocaram a imaginação dos três estudantes indicados acima. Referindo-se à instalação de Marcelo Farias, uma aluna comentou:

Eu vejo no seu trabalho quatro cadeiras dispostas lado a lado e sentadas nessas cadeiras estão quatro pessoas, talvez dois homens e duas mulheres, pois em dois blocos de parafina tem pano, em um deles tem até um lenço muito bem bordado, que deve simbolizar duas mulheres que costuram, e os outros dois são homens com papéis cheios de coisas escritas na cabeça (dois dos blocos de parafina estão recheados de papel com coisas indecifráveis escritas)⁶.

Ainda com relação ao trabalho de Marcelo Farias um aluno divaga em metáforas, até mesmo quando se refere ao título: *"O que não é dito"*. Conforme o seu comentário, não significa esta obra o próprio dilema do artista/estudante face a sua vivência na universidade? Ele se questiona:

...O ferro aqui apresentado também seria símbolo de tecnologia, ciência e saber. Ou seja, representaria o centro do saber: a universidade, os seus bancos, as suas cadeiras, sobre as quais estariam sentados os cientistas, os seus alunos, representados nos blocos de parafina, recheados de tecido e papel escrito⁷.

Suas divagações referem-se diretamente ao título da obra de Marcelo Farias enquanto parafraseia Nietzsche:

"O que não é dito" na universidade é que quanto mais se enxergam algumas coisas, menos se enxergam outras. "A sabedoria traça limites, mesmo ao conhecimento"⁸.

Adicionada à utilização de metáforas foi o uso de analogias aplicadas ao trabalho do artista Ismael Portela com sua obra "Sem Título". O artista se utiliza da madeira, às vezes de forma polida, burilada, à vezes tosca, sem maior tratamento; faz uso acentuado de 'encaixes', de 'mechas', de 'cunhas' para construir objetos em proporções gigantescas. Às vezes utiliza a complexidade da engrenagem de um instrumento utilitário, tira-o do contexto, amplia e constrói um objeto surrealista.

São talvez esses objetos que transpõem as pessoas para um outro contexto. No comentário da aluna:

As formas de Ismael Portela trouxeram para perto de mim algo indígena e caboclo, elementos como o jirau no interior e as canoas no rio⁹.

Por outro lado, a dificuldade que a maioria teve em explicitar a 'razão porque gostou da obra exposta' é natural porque esta é uma questão de aprendizado e exercício que deve ser praticado desde cedo, e sabemos que nossas escolas pouco ajudam no desenvolvimento do discernimento crítico do aluno, principalmente no tocante à educação estética.

A questão da obra de arte como adorno ou decoração estava presente em muitas respostas, porém uma constatação significativa foi detectar em 99% das respostas uma abertura para o novo, para o inusitado. Em todas as respostas apenas um aluno foi claro em afirmar que tinha dificuldade em 'gostar' da obra exposta, talvez mesmo por se tratar de um estilo não convencional. Todos os demais foram receptivos, afirmando que colocariam tais obras, "se presenteados" em "algum lugar de destaque em sua casa", ou numa "instituição visitada por crianças e jovens". Ser aberto, receptivo, é condição favorável para uma performance criativa diante de situações problemáticas.

O que se pode concluir das observações desses jovens? Será que a mesma exposição colocada em um outro tipo de instituição provocaria a mesma atitude de condescendência para com a obra? Será que estes jovens responderiam que gostavam da obra, mesmo dizendo que "não entendiam o que estavam vendo?"

Significativo foi observar que em nenhum comentário estava presente o conhecimento de conceitos gerais usados normalmente em arte, como por exemplo, a noção de uso do espaço, da composição, do ritmo, ou mesmo conceitos que envolvem aspectos estilísticos, principalmente os estilos

predominantes na arte deste século. Exceto o aluno que foi muito claro em afirmar não gostar da obra por não se encaixar aos estilos de sua preferência (de tendência realista). Não é esta uma lacuna na formação dos estudantes com a qual a escola permanece alheia? Não está a história da arte ausente na sua formação? Não está faltando arte, literatura, o uso de metáforas, e a interpretação simbólica do mundo? Como fazer com que o ensino da arte minore estas questões ?

III. Pressupostos Metodológicos para a apreciação da obra de arte segundo Feldman

Apesar de vários estudos sobre questões metodológicas ou sistemas que possam ajudar na apreciação da obra de arte ¹⁰, não há um modo único e verdadeiro ou até mesmo uma maneira linear de análise. Isso nos leva a fazer várias perguntas com relação ao objetivo da apreciação ou crítica em arte. É o objetivo da crítica em arte fazer a pessoa compreender o que o artista queria com sua obra? Ou mesmo ajudar ao espectador ser consciente de suas próprias respostas para uma determinada imagem? É o objetivo maior explicitar o conteúdo temático que a obra sugere? Ou colocar o valor simbólico da obra no contexto histórico? Todas essas questões são cruciais na crítica da arte, e cada uma exige um enfoque diferente de abordagem.

No contexto educativo, a função pragmática do criticismo em arte é ajudar ao estudante a ver e compreender determinada obra de arte, dentro do contexto cultural e artístico que pertence; isto é, ajudar ao estudante ter uma visão crítica da obra de arte.

Uma preocupação dos programas ou propostas de arte-educação atualmente¹¹ é enfatizar o caráter epistemológico da arte na atividade pedagógica. Assim sendo, a arte deve ser tratada na escola como um corpo específico de conceitos e habilidades que deve ser aprendido e dominado. Portanto, a apreciação da arte ou arte criticismo não apenas 'explica' o conteúdo da obra de arte mas se coloca como um processo ou instrumento de aprendizagem. O que se quer com a apreciação da arte na 'Proposta Triangular' ¹² por exemplo, é fazer com que o estudante possa entender o objeto de arte (de artistas de renome ou criado por ele) através de habilidades e conceitos desenvolvidos nas disciplinas ligadas à arte (disciplinas de atelier, história da arte, crítica de arte). Esta habilidade não surge de modo espontâneo mas sim do desenvolvimento de atitudes válidas, baseadas em algumas técnicas ou procedimentos. Um texto que já se tornou clássico, na ajuda de arte educadores, para esta tarefa é Becoming Human Through Art ¹³. O autor dedica uma parte deste livro discutindo técnicas que possam ajudar educadores e educandos a crescerem como apreciadores de arte. Para se ter uma identificação e conseqüentemente uma compreensão clara da obra de arte ele opina que a pessoa deve exercitar sua atenção através de quatro operações essenciais a saber: 1- Descrição, 2- Análise, 3- Interpretação, e 4- Julgamento.

Vejamos o que significa cada uma dessas operações:

1- Descrição: Neste estágio o autor sugere se fazer uma lista detalhada de objetos e formas contidos na obra; descrevendo tudo o que se vê. Esse exercício ajuda o observador a se deter mais longamente a observar a obra e ao mesmo tempo descobrir coisas ou detalhes que não haviam sido captados à primeira vista. Trabalhos tradicionais de arte levam as pessoas (especialmente as que não têm o hábito de ver arte) a uma descrição quase que narrativa. Favorável a esta opinião é também o autor de "How we Understand Art"¹⁴. Ele opina que uma obra abstrata apresenta, quase sempre, desinteresse àquelas pessoas pela ausência de elementos objetivamente reconhecíveis. Nesse tipo de obra temos de descrever as formas, cores, espaço e volumes que vemos, adicionados às suas propriedades específicas como áspero, liso, brilhante, vertical, longitudinal, etc. Descrever o aspecto técnico da obra é também recomendado neste estágio. Tentar descrever a maneira pela qual a obra foi realizada. Como a tinta foi aplicada à superfície da tela, como o encaixe da escultura foi realizado, etc. Deve-se evitar palavras ou expressões carregadas de sentimento ou preferência a fim de que a descrição da obra seja a mais objetiva possível.

2- Análise: É a observação do procedimento daquilo que vemos na obra de arte. Aqui, o intento é de descrever a relação entre as coisas que vemos na obra em estudo. Por exemplo, como as formas afetam ou se influenciam umas às outras. Esse processo é chamado de 'análise formal'. Estuda-se a relação de tamanho, localização das formas no espaço, a relação cor e textura, textura e superfície, espaço e volume, a relação de valores tonais, a relação luz-sombra, a qualidade da marca ou forma, descobrem-se as formas negativas, como também as qualidades emocionais e idéias transmitidas pela obra de arte. Estas duas operações, descrição e análise, ajudam a:

- 1- Promover um completo exame da obra;
- 2- Diminuir a tendência do observador em apressar-se por conclusões;
- 3- Desenvolver habilidade em observação - condição essencial para a compreensão das artes visuais;
- 4- Acumular os fatos visuais que formarão a base para a interpretação crítica.

3- Interpretação: É o estágio em que, baseado nos elementos descritos e analisados da obra, o observador vai dar significado ao trabalho de arte. Não se tenta aqui traduzir qualidades visuais em combinações verbais. Usam-se palavras para descrever idéias que explicam as sensações e sentimentos que temos diante do objeto de arte. Neste estágio, explica-se o trabalho de arte, qual o seu objeto ou fim, porém não se quer, com isso, explicar o propósito do artista, a sua intenção. Isto é uma outra questão. A obra não oferece esta informação. Aqui, afirma-se apenas o que a evidência visual parece significar. A melhor interpretação é aquela que se baseia apenas num grande corpo de evidência visual proveniente da própria obra, como também a que faz a mais significativa conexão entre a obra e as pessoas que a observam. Como construir uma interpretação? Com o corpo de elementos observados, formaliza-se uma hipótese, baseada também nos sentimentos.

Não se rejeita as primeiras impressões. É importante que o espectador ou crítico pergunte a si mesmo o que há de comum entre essas impressões e as relações descritas na análise formal. É um exercício para aprender a confiar em si mesmo, acreditar nas suas observações.

4- Julgamento: Neste estágio decide-se sobre o valor estético de uma obra de arte. É o momento de se explicitar as razões porque o trabalho em estudo é bom ou ruim. As razões para se julgar um trabalho excelente ou pobre têm de ser baseadas numa filosofia da arte. O autor sugere três enfoques filosóficos sob os quais uma obra pode ser justificada: formalismo, expressionismo e instrumentalismo.

Formalismo - Esta corrente enfatiza a importância e a maneira de como os elementos visuais se agrupam ou se relacionam na obra de arte. A harmonia das partes que compõem o todo é essencial para quem analisa a obra sob este enfoque filosófico. Mas como decidir que cada parte se harmoniza entre si? Não há uma regra lógica, o crítico tem que se apoiar na impressão (sensações). A harmonia expressa através do justo equilíbrio dos elementos que formam a obra provoca ao espectador uma sensação de equilíbrio e bem-estar.

Expressionismo - Os que optam por esta linha se interessam pela profundidade e intensidade da experiência provocada pelo contato com a obra de arte. Para estes um trabalho de arte excelente pode ser feio. Arte deve comunicar idéias e sentimentos, vigorosamente, com convicção. Baseiam-se em duas regras para julgar a excelência de uma obra. O trabalho bom é aquele : a) que tem força em provocar emoção; b) que comunica as idéias de maior significância. Segundo este enfoque um grande trabalho surge da vontade de comunicar a experiência vivida pelo artista. A obra pode ser abstrata. Mas abstração deve ser um instrumento que o artista usa para intensificar a expressão do significado da experiência vivida. Assim, a arte tem de ser convincente, real e emocionalmente efetiva. A contemplação passiva de formas organizadas é irrelevante. Ao contrário, importante é o uso de sinais e símbolos, como também a apropriação de metáforas e analogias.

Instrumentalismo - Como o formalista é interessado na beleza, o expressionista na profundidade ou intensidade de comunicação, o instrumentalista é interessado na efetividade de propósito da arte. Arte a serviço das necessidades humanas estabelecidas por instituições sociais, como a igreja, o estado, o econômico, o político. A excelência de um trabalho de arte para o instrumentalista está na força que a obra pode mudar o comportamento humano de quem a contempla. A obra deve provocar o desejo. Uma grande obra se torna real apenas quando serve uma causa importante. As qualidades técnicas e imaginativas do artista precisam ser organizadas por uma idéia que seja maior ou mais importante do que as emoções íntimas do próprio artista. Assim, uma técnica excelente aplicada a um propósito trivial resultará numa obra medíocre. A grandeza da obra está na grandeza do propósito. Para o instrumentalista as formas "perfeitamente

organizadas” significam a conexão mais próxima entre a aparência e a intenção social da obra de arte.

De acordo com Feldman, o proponente do método descrito, compreender e justificar o valor de uma obra de arte pode ser feito sob as diretrizes de qualquer um desses enfoques filosóficos. Porém, para o principiante na prática da apreciação crítica é importante iniciar com o exercício da descrição, seguido da análise e interpretação e só então aventurar no campo do julgamento, fundamentando-se numa filosofia da arte que seja mais apropriada à obra em estudo.

IV. Considerações práticas na emissão de juízo sobre a obra observada, segundo Rod Taylor

Uma das questões surgidas pelos mesmos licenciandos da UFPE numa das aulas de ‘Fundamentos da Arte Educação’ foi: “O que realmente eu poderia dizer a uma criança ao se colocar em frente de uma pintura?” Sua dúvida e insegurança em emitir juízo sobre uma obra de arte, resume a dúvida de muitos professores, especialmente com relação à arte contemporânea. No entanto, mesmo sem o conhecimento prévio da obra ou artista em questão, é possível envolver jovens e crianças numa discussão produtiva sobre um objeto de arte. A discussão terá outra dimensão se apoiada em algumas categorias norteadoras de uma observação objetiva.

Contrastando com a terminologia de Feldman, mas se aproximando de suas categorias apontadas acima, Rod Taylor, em Educating for Art¹⁵ apresenta quatro pontos fundamentais que ajudam na compreensão do objeto de arte:

1- Conteúdo: Qual a temática da obra? Ela trata de que? Trata de um assunto accidental ou é um veículo que reflete a preocupação social, religiosa, moral ou política do artista ou de quem a comissionou? Foi o tema observado diretamente, de memória ou imaginado? foi tratado de forma representacional (mimética) ou com exageros deliberados, distorção ou abstração? Po que? O tema está evidente na superfície da obra ou está oculto, fazendo-se necessário o uso de alusões através de símbolos, analogias, metáforas?

2- Forma: Como foi a obra organizada? Está em harmonia com o conteúdo? Há contradição na organização dos elementos? Que tipo de escala cromática foi utilizada? É por exemplo, harmoniosa ou construída por contraste? Há uma cor predominante, ou duas ou mais cores têm igual significância? Há uma forma predominante ou é composta de seqüência de formas interrelacionadas? Há formas repetidas, linhas, ritmos, que determinam o ‘design’ da obra? A obra possui uma unidade ou variedade de texturas? A obra se apresenta com uma unidade, ou é agradável em algumas partes e insatisfatória como um todo?

3- Processo: Como e de que a obra foi construída? Que materiais, instrumentos, processos e técnicas o artista usou? Como e em que parte

deve ter o artista iniciado a obra? Que estágios deve ter passado a obra do início ao final da execução? Será que o artista se apoiou em estudos prévios (esboços, fotografia, maquetes, colagens)? A obra foi executada rapidamente ou exigiu um período de execução longo? Que tipo de habilidade deve ter necessitado o artista para produzir a obra?

4- Caráter: A obra lhe afeta de alguma forma? Ela capta um sentimento ou emoção que você já tenha experimentado em outra situação? Ela passa algum sentimento sobre a vida ou natureza? Você pode imaginar de que sentimento o artista era possuído enquanto produzia a obra? Como classifica a obra: silenciosa/ruidosa, tranqüilizante/ perturbadora, feliz/triste, relaxante/estridente como humor que ela passa e no sentimento que ela provoca? O seu humor se conserva inabalado ou a obra em questão o alterou? Se o seu humor foi alterado pela obra, quais as qualidades desta obra?

Quando um trabalho de arte atrai um espectador, acontece certamente pela combinação de alguns ou de todos esses elementos. Fragmentar a observação da obra limitando-se apenas a um dos quatro aspectos pode ser pernicioso. Pesquisas têm revelado que visitantes de galerias de arte gastam apenas uma média de seis a sete segundos diante de uma obra. O uso ou aplicação sistemática das quatro categorias de Taylor oferece uma contribuição significativa para o aluno compreender uma obra de arte, qualquer que seja a sua natureza.

V. Conclusão

O propósito deste trabalho foi refletir sobre a educação estética nas escolas e explicitar a dificuldade que têm os estudantes que ingressam na universidade em perceber arte e expressar verbalmente sobre arte. Seus depoimentos evidenciam esta dificuldade e confirmam que a escola está contribuindo pouco para a democratização da arte. Deduz-se de suas afirmativas que o entendimento e prazer pela arte parecem ficar restritos ao privilégio de poucos. A abordagem crítica sobre a obra de arte sugerida por Feldman e Taylor poderá minorar esta dificuldade se a prática de atelier proposta pelo professor de arte for vinculada ao exercício da reflexão sobre o universo sógnico explorado pelo educando. Se a escola souber conduzir esta prática, envolvendo o professor de arte a fazer uso da noção das categorias propostas por estes estudiosos da arte, um público maior terá menos dificuldades e maior empatia com a arte contemporânea.

Notas

* Prof. Dr. do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística - Universidade Federal de Pernambuco

¹ O aluno queria se referir à instalação "Respiratio" do artista paraibano José Rufino, realizada no Museu de Arte Contemporânea de Olinda, de 05 a 29 de outubro de 1995.

² Paulo Bruscky é o exemplo mais contundente. Desde os anos 60, mesmo sofrendo as perseguições da ditadura militar sempre se mostrou sério, persistente, trabalhando com linguagens da multi-mídia: das gravuras alternativas, ao "Livro de Artista", "Arte Postal", "Arte Conceitual", "Performances". Não podemos omitir os nomes de Alexandre Nóbrega, Ana Lisboa, Betânia Luna, Bete Gouveia, Eudes Mota, Flávio Emanuel, Jobalo, Joelson, José Patrício, Márcio Almeida, Maurício Silva, Oriana Duarte, Paulo Meira, Renato Valle, Rinaldo Silva, Virgínia Colares e obviamente os três citados como objeto deste estudo: Ismael Portela, Marcelo Farias e Marcelo Silveira; todos, na diversidade, trabalhando com linguagens inovadoras.

³ Feldman, Edmund B. Becoming Human through Art - Aesthetic Experience in the School; Prentice-Hall International, INC., London, 1970. Tentarei apresentar uma síntese de seu método de julgamento crítico da obra de arte, na segunda parte deste trabalho.

⁴ Comentário de Múcio Sévulo F. Almeida, aluno do primeiro período em Educação Artística (96.1)

⁵ Interpretação do aluno Múcio Sévulo F. Almeida, primeiro período Educação Artística (96.1).

⁶ Comentário da aluna Katia Marchetti Trindade - Primeiro período de Educação Artística (96.1).

⁷ Comentário de Múcio Sévulo F. Almeida.

⁸ Idem.

⁹ Comentário de Paula Manuella Veloso de Oliveira.

¹⁰ Infelizmente as traduções desses estudos quase não existem, quando é o caso, surgem com muito atraso. Um trabalho muito interessante neste campo encontra-se nos livros de Michael J. Parsons, How we Understand Art e Aesthetics and Education, sendo o primeiro traduzido e editado pela Editorial Presença.

¹¹ Refiro-me aqui às propostas mais evidenciadas na Inglaterra (Critical Studies in Art and Design Education); nos Estados Unidos da América (Discipline- Based Art Education) e no Brasil (Proposta Triangular). Ver Barbosa, Ana Mae T. Bastos - A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo/Porto Alegre; Perspectiva/lochpe, 1991.

¹² Proposta surgida a partir da prática do ensino da arte no MAC/ USP a partir de 1986.

¹³ Feldman, Edmund Burke - Becoming Human through Art; 1970; Obra citada.

¹⁴ Parsons, Micheal J. - How We Understand Art; Cambridge University Press; 1987. Reprinted 1990/ 92.

¹⁵ Taylor, Rod Educating for Art - Critical Response and Development; Longman; Essex - UK; 1986; 327pp. Esta obra apresenta os fundamentos teóricos e práticos da Arte Educação na Inglaterra a partir do início da década de 80, denominada "Critical Studies in Art and Design".

Comunicações

Arte-Educação

Delineando Percursos

Ms.Vera L. Rocha P. Ferreira (Vera Rocha)

A pesquisa "Ensino de Arte na Pré-Escola" (pesquisa / assessoria / intervenção / sistematização), em função das trocas que estão sendo estabelecidas no transcurso da mesma e do conteúdo contido em seu processo avaliativo, nos levou a entender ser este um momento pedagógico propício para contribuir e avançar no aprofundamento da questão ensino de arte, através de uma de suas interfaces a nível de doutorado e fundamenta-se na compreensão de que o avanço do processo pedagógico pode se dar através da construção de uma metodologia de formação em serviço em linguagens artísticas para professores de educação infantil; cuja direção nos esta sendo apontada por esta pesquisa.

Nossa pesquisa se desenvolve no Núcleo de Educação Infantil (NEI), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), O NEI atende 400 crianças, (25 por turma), integradas entre estas, crianças deficientes. Oferece campo de estágio a alunos da UFRN e de cursos do magistério, bem como desenvolve cursos de extensão para atualização de professores, atividades de pesquisa e assessorias a escolas da Rede Pública, estadual e municipal.

O universo da pesquisa envolve os professores do NEI que se dispõem , a princípio buscar uma nova prática de ensino de arte,pautada na perspectiva da mesma enquanto conhecimento construído pela humanidade; alunos desta unidade de ensino (de forma indireta) .

Nossa metodologia,devido ao seu caráter interventivo, fundamenta-se numa perspectiva qualitativa no sentido da apreensão do real. Nossos registros são feitos através da utilização das técnicas de observação direta , participativa e de análise documental; ou seja análise dos resultados da intervenção no processo do ensino de arte,no cotidiano da sala de aula (no NEI); via observação ,análise dos resultados contidos nas produções escolares e nos relatórios de avaliação dos professores, bem como na fala dos mesmos.

nas linguagens artísticas , que têm se explicitado através dos encaminhamentos das propostas de trabalhos / pesquisas feitas pelos professores do NEI com seus alunos, sob nossa orientação, via assessoria; nos seminários regulares do grupo de pesquisa.

Quanto à categoria construção do saber, formação, formação em serviço ; várias pesquisas e publicações vêm abordando estas questões, como as produzidas pela Universidade de Laval, em Quebec, no Canadá, onde ressaltase a importância do saber do professor, saber definido pelo grupo de pesquisadores como "os saberes da experiência".

A hipótese de trabalho desse grupo funda-se no julgamento de que a profissão e a condição docente,

"estão atualmente em fase de mudançaintensa, talvez mesmo de mutação. Essa fase se deve essencialmente ao surgimento de novas definições e à disseminação de novas formas de utilização do saber nas nossas sociedades, utilização e definições que modificam profundamente a missão tradicional da escola de modo geral e a do professor, em particular. Essas mudanças afetam as bases do "saber ensinar" e os fundamentos da formação e da competência do professor(1996,p.9).

Nosso entendimento de formação em serviço é o que define a ação a partir de uma prática de intervenção que subsidia o professor em sua prática profissional, no seu cotidiano em sala de aula, através de conteúdos teórico-práticos, necessários à apropriação dos conhecimentos básicos inerentes a uma dada área do saber. A direção desta proposta, portanto esta pautada no entendimento de que "o que se ensina e o que se aprende é o que serve para intervir na realidade.(Pernambuco, palestra-1996. Neste sentido, nosso encaminhamento de formação em serviço é aquele que busca desencadear um processo que se faça contínuo e autônomo, no que diz respeito ao ensino / conhecimento na área de arte; ou seja: avançando do ponto de partida de formação em serviço, para formação continuada e autônoma.

O GEPEM trabalha com diferentes "frentes" de pesquisa, elegendo como eixo de trabalho o conhecimento possível de ser construído através dos processos de mediação entre as várias práticas sociais, complexas, dinâmicas , cujo processo de construção se dá de forma coletiva, tendo por base diferentes referenciais teóricos que lhes possam servir de suporte. Nosso trabalho se situa na frente denominada Conteúdos & Metodologias, que tem como objeto de estudo,

"As práticas educativas que permitem a introdução do novo , portanto em movimento, e construídas coletivamente pelos seus agentes, pode-se identificar como sistemática de produção teórica, em primeiro lugar a atuação em práticas desse nível. A partir da experiência de trabalho prático, do seu registro e da busca dos fatores das decisões tomadas, das dificuldades encontradas e dos sucessos obtidos, inicia-se a identificação dos primeiros organizadores que estão sendo utilizados. Melhor compreendê-los ou

explicitá-los leva a aprofundamentos teóricos de diferentes áreas e abordagens, construção de materiais de apoio para prática e instrumentos que facilitem a sua execução. Ou seja, mediadores entre a realização e as produções teóricas, que passam pela busca de critérios para a escolha de autores e para a forma de utilizá-los; pela construção de materiais e instrumentos, pela criação de dinâmicas de trabalho, por sínteses direcionadas. Todas essas dimensões articularam-se novamente na continuidade das ações sobre práticas em movimento e na disseminação das construções práticas e teorias já elaboradas, através de publicações, cursos, intercâmbios, assessorias " (Documento da base - anexo 1).

Nossa metodologia, devido ao seu caráter interventivo, fundamenta - se pois numa perspectiva qualitativa no sentido da apreensão do real;

"por privilegiar o movimento, as possibilidades de mudança, e as relações sociais, tem uma base epistemológica dialética: já foram identificados como categorias de trabalho as díades (pares dialéticos indissociáveis) Fragmentação & Totalizações, Unidades & Diversidades, Continuidades & Rupturas, Contradições & Identidades. Os três momentos pedagógicos, Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, surgem como uma metodologia tanto para a prática como para construção de conhecimento sobre os processos de mediação (Pernambuco,1994)

Neste sentido nossos procedimentos metodológicos operacionalizam -se a partir dos momentos pedagógicos que se inter-relacionam: **Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC)**; correlacionados com: **Caráter Histórico-Pedagógico, Caráter do Ler & Fazer, Caráter Metodológico**. Eles vêm de afetando através de nossa intervenção vi assessoria, oficinas práticas e grupos de interesse para estudos; ou seja:

Estudo da Realidade (ER) é *"o momento de compreender o outro e o significado que a proposta tem em seu universo e ao mesmo tempo permitir-lhe pensar, com um certo distanciamento, sobre a realidade na qual está imerso. É o momento da fala do outro, da descodificação inicial proposta por Paulo Freire, quando cabe, ao professor, ou ao organizador da tarefa, ouvir e questionar, entender e desequilibrar os outros participantes, provocando-os a mergulhar na etapa seguinte."*

O ER será correlacionado com o **Caráter Histórico-Pedagógico** -

- . aprofundamento das discussões no que dizem respeito ao ensino de arte, no seu aspecto histórico-metodológico e no que diz respeito a fundamentação da mesma enquanto linguagem.
- . formas de estruturação deste processo de formação solicitado por eles (os professores).

Organização do Conhecimento (OC) é *"quando, percebendo quais as superações, informações, habilidades necessárias para dar conta das*

questões inicialmente colocadas, o professor ou educador propõe atividades que permitam sua conquista. Aqui predomina a fala do organizador. Apesar de não se perder de vista a fala do outro, o que orienta essa etapa é a tentativa de propiciar os saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador é portador."

O **OC** será correlacionado com o **Caráter Prático do Ler & Fazer** -

- . oficinas práticas nas linguagens artísticas.
- . levantamento das produções artístico culturais existentes na comunidade, levando em conta aspectos do seu fazer e de seu contexto de produção .

Aplicação do Conhecimento (AC) o" terceiro momento é de *síntese*, quando a junção da fala do outro com a fala do organizador permite a síntese entre as duas diferentes visões de mundo ou, ao menos, da percepção de sua diferença e finalidade. É um momento em que uma fala não predomina sobre a outra, mas juntas exploram as perspectivas criadas, reforçam os instrumentos apreendidos, fazem um exercício de generalização e ampliação dos horizontes anteriormente estabelecidos".

O **AC** será correlacionado com o **Caráter Metodológico** -

- . revisão do Plano Anual do NEI.
- . organização da programação das pesquisas a serem desenvolvidas, pelos professores com os alunos, na área de arte.
- . aprofundamento da discussão sobre caráter interdisciplinar desta formação.

Gostaríamos de ressaltar que " estes momentos não se distinguem no tempo, constituindo atividades separadas. São sobretudo uma forma de estar refletindo onde queremos chegar e qual direção podemos dar ao trabalho em cada momento" (Pernambuco 1994, p.36) .

A partir dos subsídios que nos serão fornecidos ao longo do processo dessa pesquisa / assessoria / intervenção / sistematização; identificaremos os organizadores, ou seja, aqueles fatores que serão constantes e que auxiliarão nas tomadas de decisão , ao longo do processo, fatores que são imprescindíveis à elaboração uma proposta. Tais fatores deverão ser constantes na proposta, para que possam ser aplicados em qualquer realidade escolar. Serão os organizadores os estruturadores de nossa metodologia.

Comunicações

Arte-Educação

Formação do Professor de Artes Plásticas: uma visão contemporânea

* Ayrton Dutra Corrêa

1 - Introdução

Tendo sempre em vista a melhoria da qualidade do ensino, nossa preocupação básica tem sido com relação a formação do professor que irá atuar no sistema e que tem o propósito de transformação, visando a mudança no sentido de aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, o docente de Artes Plásticas, como membro atuante do sistema de ensino brasileiro tem a responsabilidade de lutar para que o ensino que se produz seja compatível com a época que estamos vivendo, ou seja a contemporaneidade. Desta maneira, é necessário se refletir a respeito da formação deste docente.

As reflexões, que se fazem necessárias dizem respeito tanto ao fazer pedagógico na formação do docente de Artes Plásticas, como o envolvimento do estudante em sua prática cotidiana.

Assim, aborda-se aspectos referentes à contemporaneidade da docência em artes visuais. Neste aspecto julgamos necessário inserir no texto algumas considerações a respeito da formação do futuro docente.

Optamos igualmente, em tecer comentários referentes às exigências básicas indispensáveis ao professor de Artes Plásticas. Julgamos relevante apresentar considerações a respeito de premissas básicas para o ensino de arte.

A temática metodologia/didática notabiliza-se no que concerne a formação de professores, portanto foi incluída neste

documento por julgarmos ser de extremo valor àqueles que pretendem futuramente dedicar-se magistério.

Considerando que o aluno é a razão de ser do docente, as relações e inter-relações discentes no contexto educacional são abordadas, levando-se em conta os aspectos sócio-culturais e o fazer investigatório que proporcionam base sólida ao docente em formação.

2 - A contemporaneidade da docência em Artes Visuais

2.1 - Repensando, sobre a formação docente

Diferentemente do passado, quando se pensava que a docência era tal como o sacerdócio onde o professor, com seus dotes vocacionais deveria apresentar aulas régias e exigir de seus discípulos a reprodução do que havia sido "ensinado". Ou, ainda, num período mais próximo quando administrava suas aulas, processando a instrução com auxílio dos aparatos tecnológicos da recém chegada Tecnologia Educacional, professor esse que usa termos estrangeiros, sem muitas vezes, ter plena consciência de seu significado.

Sabe-se historicamente que o educador tem se limitado a reprodução do saber produzido e selecionado conforme sua área específica de atuação, importando-se tão somente com conteúdos específicos de sua disciplina.

Hoje, com o avançar da ciência pedagógica, estes docentes estão inseridos nas denominadas teorias não-críticas de educação, pois seu fazer pedagógico está plenamente inserido nos preceitos da pedagogia liberal a qual sustenta a idéia de que a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais. É necessário, pois, adaptar-se aos valores sociais e às normas vigentes da sociedade de classes, considerando-se a cultura individual.

Logo, a ideologia e a prática docente que envolve o cotidiano escolar não visam a transformação nem a mudança e, sim manter o modelo vigente, de forma acrítica. Neste domínio, como salienta RAYS (1990) " a abordagem político-pedagógica acrítica nada mais é que uma abordagem unilateral do processo educativo, que despreza a dialeticidade dos fatos pedagógicos dos fatos sociais existentes na prática educativa. "(p. 193) É uma prática desenvolvida fora do âmbito contextual/concreto, desconsiderando a perspectiva histórica dos aspectos sociais e educativos.

DUTRA (1994) destaca que " a prática pedagógica transformadora do professor não se alicerça num voluntarismo ingênuo (...) mas no redimensionamento de sua visão de mundo, de homem, num contexto coletivo, socializando o saber e o poder sem perder o caminho, a liberdade". (p. 79) A dinâmica pedagógica/transformadora é crítica e se desenvolve a partir de situações da realidade concreta visando uma formação mais consciente.

Assim sendo, a proposta pedagógica da ação docente contemporânea, inclusive a de Artes Plásticas, ocorrerá considerando-se as situações contextuais, como mola mestra para a dinâmica da prática educativa aliadas à visão de totalidade e ao tipo de homem que se pretende formar. A socialização do saber e da produção do conhecimento proporciona ao aluno a liberdade de pesquisa e de expressão.

Neste sentido, DEMO (1990) ratifica dizendo que " redefinimos o papel do professor como orientador, quase flecha inteligente que indica o caminho da biblioteca ou parceiro crítico, consciência vigilante. " (p. 63)

Esta nova visão de professor é considerada por todos aqueles que se envolvem com a formação de docentes e que comungam da visão crítico-transformadora de educação, como um componente essencial. Como diz RAYS (1990) " falta, acrescentar, aos cursos de magistério, o aprofundamento teórico de uma prática educativa que resulte numa ligação concreta entre o ensino aí processado e a vida cotidiana. " (p. 194)

Esta articulação entre o concreto e o cotidiano, torna-se emergente no trabalho artístico, sendo, agora, foco de estudo na formação do profissional/docente de Artes Plásticas.

Desta maneira, o profissional da educação, como salienta DUTRA (1994) " tem que ser uma pessoa flexível e criadora que, sem medo, mas com confiança, pode vir a enfrentar o futuro, esse grande desconhecido, possibilitando ao aluno ser também o responsável pelas transformações. " (p. 79)

2.2 - O professor de Artes Plásticas: exigências básicas.

Nos dias atuais tem sido muito veiculado a concepção do professor/pesquisador seja qual for sua área de atuação. Entretanto, alguns autores nacionais consideram difícil este tipo de formação, especialmente nos cursos de licenciatura, devido a sobrecarga de disciplinas constantes nos currículos. Porém como salienta LÜDKE (1995) "será sobretudo pela participação em trabalhos de pesquisa que o aprendiz irá consolidando sua formação como pesquisador. " (p. 113) É notório pois, a necessidade do professor que atua em curso de licenciatura, engajar seus alunos em investigações que esteja realizando, desta forma estará proporcionando o envolvimento destes com o fazer investigatório e desenvolvendo, ainda que de maneira incipiente, o gosto pela pesquisa. Entretanto, o futuro docente de Artes Plásticas, de certa forma, já está habituado a pesquisar, porém considerando-se o que concerne a elaboração estética. Entretanto, no que diz respeito a pesquisa educacional este discente só irá receber orientação com docente/pesquisador da área de ensino e arte.

FAZENDA (1995) situa Pedro Demo como a voz que mais se destacou ultimamente a respeito de pesquisa, com um discurso veemente em defesa da investigação como princípio científico e educativo. Assim sendo, DEMO

(1990) salienta que “se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa, se não quisermos alimentar a ciência como prepotência a serviço de interesses particulares. Transmitir conhecimento deve fazer parte do mesmo ato de pesquisa, seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação socialmente relevante.” (p. 52) Logo, nesta linha de raciocínio, não se admite que o docente não seja um pesquisador seja qual for sua área de atuação.

O professor assim considerado, deve ser também um socializador de conhecimentos e um motivador ao novo pesquisador, isto é seu aluno, evitando reduzir seu discípulo à condição de subalterno.

LÜDKE (1993) coloca que “ toda a inspiração da pesquisa em educação (...) deve vir dos problemas vividos pelo profissional envolvido na prática educacional, e não dos investigadores acadêmicos mergulhados em seus respectivos campos de pesquisa.” (p. 33) Estes pressupostos conduzem a DEMO (1993) que define o ato de investigar como “ o diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção” (IN: CORRÊA, 1994, p. 58)

É, pois, perceptível que o professor de Artes Plásticas na condição de pesquisador/mestre, deverá cada vez mais envolver em sua prática educativa o sentido de questionamento, pois somente assim seus alunos estarão sendo despertados para iniciarem a escalada de futuros pesquisadores/docentes e desta forma a monotonia de aulas verbalistas será afastada da sala de aula. O aprender a aprender, tão enfatizado por Pedro Demo, se consubstanciará em algo gratificante ao aluno, pois este verificará com sua própria experiência que é pesquisando que se aprende.

2.3 - Premissas contemporâneas para ensino de artes

O ensino de arte necessita ser repensado, por isso concordamos com FERREIRA (1994) que são premissas para o ensino contemporâneo: “ a) o saber e a vivência dos alunos como ponto de partida para a busca de novos conhecimentos; b) o desafio, a construção de uma atitude investigatória e a criatividade na solução dos problemas de interesse dos alunos; c) o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado desvelado e socializado como forma de libertação; d) a participação na organização da construção do conhecimento como forma de exercitar a cidadania e a democracia; e) o professor como catalisador do processo ensino-aprendizagem, onde o conhecimento da realidade por parte do sujeito epistêmico passa pela relação com os outros.” (p. 23)

Novamente é levado em consideração a dinâmica de pesquisa no ensino contemporâneo, considerando-se o aluno concreto, em um contexto concreto e um docente igualmente concreto disposto a orientação, à descoberta e a produção de novos conhecimentos. O cognitivismo, no trabalho docente

contemporâneo é sustentáculo no sentido da atitude investigatória para a solução de problemas inerentes ao momento histórico no qual estamos vivendo. A criatividade é outro fator determinante, pois é ela que proporciona ao aluno a solução de problemas quer sejam estéticos ou científicos. Como destaca VIGOTSKY (1982) a fantasia e a realidade são a mola mestra do fazer criativo.

A apropriação do conhecimento produzido e sistematizado historicamente de forma crítica e criativa torna possível desvelar e socializar a libertação do aluno como ser social e participante do processo de ensinar e aprender. O engajamento do aluno na construção da sua cidadania e da democracia são elementos de destaque para o ensino.

Cumprindo ainda, destacar a função do professor como catalisador do processo de formação de seu aluno, orientando-o, com firmeza, no sentido da construção de uma educação coletiva com a participação de todos nas etapas porque passa o processo de ensinar e aprender.

Outro elemento de extrema importância a ser destacado nas atividades de prática educativa diz respeito a cultura. O aspecto sócio-cultural é responsável pela própria formação do cidadão pois na visão vigotskyana é fator de destaque na gênese das funções psicológicas superiores. É na sociedade e na cultura que se encontram dados básicos à investigação quer seja da esfera essencialmente artística, política, histórica e científica.

Assim sendo, é necessário que o docente perceba, como diz DEMO (1990), que "o importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino, a patamares típicos da reprodução imitativa." (p. 51)

3 - Metodologia/Didática em Artes Plásticas

Antes de se pensar a respeito de metodologia/didática para o ensino de artes, é necessário refletirmos a respeito das funções da Escola de Artes, a qual fornece os subsídios ao futuro docente no que concerne a formação básica de artista plástico.

MICHAUD (1993) apresenta as funções básicas de uma escola de artes, as quais dizem respeito os três domínios: aprender, praticar e produzir.

No que se refere a categoria aprender esta significa ensinar procedimentos e métodos e sua aplicação. Num sentido mais amplo, as técnicas que serão objeto de aprendizagem, ou seja, técnicas de pintura, de escultura, de gravura, de desenho etc. Estas técnicas que o aluno irá aprender e manusear serão àquelas pertencentes ao contexto artístico atual, porém não se pode deixar de considerar o que foi produzido historicamente e veiculado através da História da Arte.

Considerando o aspecto praticar significa colocar em ação os referenciais técnicos ensinados pelo docente para atividades específicas do fazer artístico plástico.

Com referência a categoria produzir esta diz respeito a sua própria contribuição ao patrimônio cultural, no exercício de uma atividade.

Estas três abordagens se adequam as numerosas disciplinas no que tange ao ensino das artes visuais.

DEMO (1990) evidencia com muita propriedade os aspectos referentes a relação teoria e prática enumerando cinco itens de extrema relevância quais sejam: " a) conhecer a fundo quadros de referência alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes; b) atualizar-se na polêmica teórica, sem modismos, para abastecer-se e desentalar-se; c) elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria; d) aceitar o desafio criativo de propor a realidade à fixação teórica, para que a prática não se reduza à 'prática teórica', e para que a teoria se mantenha em seu devido lugar, como instrumentação interpretativa e condição de criatividade; e) investir na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria. " (p. 23)

Percebe-se assim, que o docente envolvido com o ensino de arte, deve ter bastante explícito os aspectos anteriormente citados a fim de que sua prática pedagógica na formação de professor de Artes Plásticas seja coerente com a contemporaneidade do desenvolvimento social, cultural e tecnológico que se modificam a passos céleres. O materialismo histórico e o dialético servem como guias norteadores neste contexto.

Quanto ao domínio metodológico propriamente dito em situações de prática educativa, MARTINS (1993) explicita que "fundamentado no materialismo histórico, o processo metodológico implica assumir a postura de não falar sobre o conhecimento mas pautar-se na vivência, reflexão e sistematização coletiva do conhecimento, tendo em vista a elaboração de propostas concretas de intervenção na prática. " (p. 24) A dialética do cotidiano nos permite compreender uma dada realidade com vistas a alterá-la ou transformá-la. "A dialética materialista sustenta que o conhecimento se dá na e pela práxis, expressando a unidade entre as duas dimensões do conhecimento: teoria e prática. "(idem, p. 24)

A pesquisadora supra citada, apresenta momentos fundamentais para o ensino de didática, os quais nos parecem ser perfeitamente compatíveis com a dinâmica de classe de artes plásticas. Assim caracterizam-se estes quatro blocos fundamentais.

Primeiro momento - caracterização e problematização da prática pedagógica dos participantes.

Neste contexto, os estudantes são estimulados a socializar suas experiências e, se acaso alguém já se envolve com a docência, descrever sua prática pedagógica e discuti-la com o grupo.

Segundo momento - explicação da prática fundamentada por um referencial teórico.

Após terem sido levantados os problemas referentes a prática pedagógica, necessário se faz buscar mediações que possibilitem a intervenção na prática e transformá-la. As sistematizações metodológicas denominadas críticas e não-críticas são de extrema validade para viabilizar um referencial teórico.

Terceiro momento - a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade.

Ocorre neste momento a construção coletiva de um referencial teórico que irá fundamentar a prática docente dos alunos. Com base em estudos anteriores a respeito das possibilidades metodológicas, e complementando com outros aspectos relevantes do processo de ensino, o grupo tem possibilidade de refletir e/ou organizar condições de interferência concreta.

Quarto momento - Elaboração de propostas concretas de intervenção na prática.

Neste instante pedagógico, os futuros docentes têm como tarefa elaborar um planejamento que servirá de subsídio para interferir na sua prática pedagógica, se já for docente, ou preparar um documento que lhe proporcionará segurança no momento em que for atuar efetivamente na rede de ensino.

Estes momentos de ação pedagógica, são de extrema relevância ao futuro professor de artes, pois é refletindo sobre a docência, pesquisando em busca de um referencial básico e planejando sua intervenção na realidade concreta, que sentir-se-á estimulado a se envolver com a transformação e melhoria da educação brasileira, especialmente as artes visuais.

O pesquisador francês Yves Michaud em sua obra intitulada *Enseigner L'art?* (1993) enfatiza que as disciplinas de fundamentação ou de base devem proporcionar uma sólida estrutura, estruturas de reflexão e de expressão, e por fim é preciso deixar o campo livre à liberdade e à motivação.

Esta liberdade e motivação a que se refere, o pesquisador citado, nos conduz a relacionar com a metodologia dialética de ensino e/ou de pesquisa a qual segundo DEMO (1989) é adequada às ciências sociais pelo fato de não recortar a realidade mas trabalhar com os fenômenos nela existentes.

Neste domínio de ação metodológica, SAVIANI (IN: Wachowicz, 1995) coloca que " para pensar dialeticamente não basta pensar a contradição; é preciso pensar por contradição. Portanto, dialetizar a didática significa compreender num mesmo movimento o momento da formalização (próprio da definição dos procedimentos didáticos) e o momento da reflexão (que envolve a consciência dos determinantes e a impregnação das formas pela finalidade do ato pedagógico)." (p. 7)

A dinâmica de classe em Artes Plásticas é perfeitamente compatível com este domínio pedagógico, pois como refere WACHOWICZ (1995) " a educação escolar entretanto pode ser uma prática social progressista ou conservadora. O que vai determinar uma ou outra direção em parte é a didática, pois é o modo de fazer a educação que vai caracterizá-la. Não é o conteúdo do saber, mas o meio pelo qual este é transmitido, que vai reelaborá-lo, transformando-o em saber conservador ou progressista. " (p. 13) Desta forma apreende-se que o método didático mais adequado ao ensino do futuro docente de Artes Plásticas, é aquele que possibilita ao aluno ler criticamente a prática social na qual está inserido.

A educadora em tela argumenta que " o método dialético tendo por objeto a educação deve explicitar essa matéria, buscar suas determinações e expor a estrutura teórica obtida pela contextualização e pela crítica em uma síntese concreta (pensada) de múltiplas determinações, complexa como todo concreto pensado. " (p. 41)

Evidencia-se desta forma a qualidade do ensino que se pretende com vistas à formação do Docente de Artes Plásticas especialmente sobre a importância do ato pedagógico.

Como destaca TAVARES (1994) " o verdadeiro ato pedagógico representa um processo participativo de contínua construção do conhecimento, com vistas a formação de um cidadão reflexivo, crítico, comprometido com a resolução dos problemas da sua realidade. " (p. 27)

Neste sentido, hoje, não se concebe um docente alienado e subserviente. O contexto exige um educador ativo e criativo em todos os momentos de sua ação pedagógica. O perfil do professor da linha progressista é o de ser um guia, um orientador de seu aluno, desmitificando e desmistificando o que se fizer necessário.

SILVA (1995) destaca que a educação progressista, "indica uma educação voltada para o resgate da cidadania, na reconstrução de valores, uma cidadania responsável que toma por ideal a valorização da vida humana em todas as suas dimensões e aposta no homem na sua totalidade. " (p. 83)

Assim, esta linha de ação de prática educativa aposta num fazer pedagógico crítico, criativo e reflexivo onde não existe sujeitos robotizados, mas alunos atuantes imbuídos da necessidade de participação para a transformação.

Com relação a Didática como disciplina básica na formação de professores, TAVARES (1994) salienta que este elemento curricular " leva o professor a refletir sobre sua prática, a assumir uma postura construtiva a respeito do ato de aprender. " (p. 28) e acrescenta ainda que " não é possível ensinar e educar descontextualizado de nossa era, de nosso espaço. "(idem)

O ideário de tendência progressista é fator de extrema relevância na formação de professores contemporâneos: os de Artes Plásticas.

Outro componente considerado de grande prioridade na formação de professores é o da interdisciplinaridade.

Para FAZENDA (IN: Souza 1994, p. 31) "interdisciplinaridade opõe-se ao ensino tradicional; inclui articulação do ensino com a realidade social, é modalidade inovadora de adequar essas atividades e as de pesquisa às necessidades sócio-profissionais, para aproximação da escola às demandas; de preparar para crítica e compreensão de múltiplas informações. O homem está no mundo, é agente deste mundo o que torna necessário conhecer diferentes formas de compreendê-lo. "

Desta maneira, os futuros docentes necessitam sentir "um clima de responsabilidade, solidariedade, liberdade de expressão para que iniciativas de interdisciplinaridade se efetivem. " (idem, p. 32)

Estas iniciativas podem se tornar em atitudes interdisciplinares o que FAZENDA (1994) conceptualiza dizendo que "entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. " (p. 82)

4 - O aluno contemporâneo

O aluno de Artes Plásticas como futuro docente, na visão que se está tratando, terá forçosamente que ser um sujeito participativo, consciente de sua atuação como discente, engajado no coletivo de seu contexto educacional/artístico.

MICHAUD (1993) referindo-se ao ensino de arte reporta-se ao engajamento coletivo do aluno como uma necessidade de satisfação dos participantes deste processo. A presença do estudante é de suma importância, especialmente a sua pesquisa, a reflexão, as características de seu trabalho como algo promissor no que tange a produção artística.

Considera-se, também, de grande relevância, na visão michaudiana, o engajamento sócio-cultural da obra de arte produzida pelo aluno. Seria um projeto pessoal podendo tornar-se objeto de ensino. Destaca-se, assim, a necessidade do conhecimento e da reflexão.

Estas relações colocadas pelo pesquisador francês, são corroboradas por Marilena Chauí (IN: WACHOWICZ, 1995) quando diz que “ a premissa básica da educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada... em face das demais manifestações sociais, em termos de ação recíproca.” (p. 13)

Sendo o aluno um ser concreto inserido em uma sociedade também concreta, é inadmissível que este não efetive tais relações até porque os valores sociais estão interferindo em seu cotidiano escolar. Cumpre ao docente/orientador deste estudante lembrá-lo das possibilidades sócio-culturais-contextuais e suas relações com o desenvolvimento de suas pesquisas estéticas. Ainda, neste domínio, cumpre destacar as relações de classes sociais em uma sociedade de classes como é o caso de nosso viver social.

DEMO (1990) refere-se ao aluno pesquisador considerando a investigação como diálogo do cotidiano, integrante do ritmo da vida. Assim sendo, a aprendizagem como mera reprodução não encontra sustentáculo na visão de aluno neste final de século. “Em vez do pacote didático e curricular como medida do ensino e da aprendizagem, é preciso criar condições de criatividade, via pesquisa, para construir soluções, principalmente diante de problemas novos”. (p.56)

A solução de problemas, quer sejam estéticos ou não, é algo de destaque no enfoque cognitivista do momento atual. Na visão de Pedro Demo, o aprender a aprender assegura ao aluno contemporâneo o fulcro de sua produção.

Neste sentido a criatividade torna-se fator de extrema significância para o aluno, pois como destaca GARDNER (1987b), a pessoa criativa ama seu trabalho, não pode viver sem ele. O prazer que sente com suas descobertas científicas ou artísticas são fonte de prazer que se pode comparar com a pessoa amada.

Estamos vivendo uma época em que a criatividade se torna cada vez mais urgente, necessária e prioritária, especialmente nos países em desenvolvimento, para que possam crescer e se libertar das amarras da dependência dos países desenvolvidos, onde a criatividade é considerada mola propulsora sendo incentivada em todas as áreas do conhecimento.

VIGOTSKY (1982) apercebendo-se da importância da criatividade na vida do homem salienta que a imaginação criadora penetra com sua obra através de toda a vida pessoal, social imaginativa e prática em todos seus aspectos. Percebe-se assim, que a criatividade é envolvente considerando-se todos os momentos do ser humano no que tange ao aspecto sócio-cultural.

O aluno de artes é um estudante que busca constantemente o pensamento divergente situando-se na abordagem cognitivista de educação. Nesta visão, o homem não é conformista, isto é, está sempre buscando algo novo: produzindo o conhecimento.

DEMO (1990) se reporta a redefinição do papel do aluno, no sentido de “motivando a capacidade de escolha e produção própria de temas.” (p. 63) Esta produção diz respeito ao aluno de artes plásticas no fazer estético do cotidiano artístico ou no teórico seja envolvendo-se com a historização das artes ou teorias de educação referentes a sua formação como futuro docente da esfera artística. Este aluno na concepção de RAYS (1990) não deve ser o aluno padrão, geralmente concebido “a priori”, mas o aluno concreto. “Entendo a concepção de aluno concreto como uma síntese de múltiplas relações sócio-ideológicas em transformação.” (p. 195)

Portanto, para os formadores de educadores, a concepção de aluno padrão deve ser substituída pela do aluno concreto e, como tal este aluno, por suas características, sentirá necessidade de uma ação didática e de um saber escolar “estruturados a partir da realidade sentida e vivida” (idem, p. 195) que se apresenta completamente distinta do que a escola capitalista produz.

5 - Considerações Finais

Julgamos que os aspectos abordados servem como ponto de partida para reflexão ou debate sobre a questão da formação do profissional docente de Artes Plásticas. Este trabalho resulta de preocupações e/ou inquietações do autor referentes a temática em foco, considerando-se que pode tornar-se subsídio para todos aqueles que, de alguma forma, estão envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, levar as considerações aqui apresentadas, também a outros cursos de licenciatura onde a prática pedagógica é questionada, ou pelo menos, é observada, seria uma forma de contribuirmos para a busca de soluções para as dificuldades percebidas no processo educacional. Por outro lado, chamar a atenção de educadores em geral quanto as idéias aqui contidas, podendo ser mais um subsídio para suas reflexões e investidas de renovação em sua prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

- BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissional da escola. Ré- vista ANDE. São Paulo. Ano 13, nº 20, pp. 21-29, 1994.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. Relação entre competências intelectuais e criatividade na formação do profissional das Artes Plásticas. Tese de Doutorado. Santa Maria. UFSM/UNICAMP, 1995.
- CORRÊA, Gertha. Educação e motivação: a questão motivacional do docente pesquisador. Dissertação de Mestrado. Santa Maria. UFSM, 1994.
- DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1989.
- ———. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990.
- DUTRA, Eli. O papel do professor para uma metodologia transformadora.

- Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino. Porto Alegre, 1994.
- FAZENDA, Ivani et alii. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
 - FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.
 - FAZENDA, Ivani et alii. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.
 - FERREIRA, Nina Rosa Stein. Uma reflexão frente às premissas contemporâneas. Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino. Porto Alegre, 1994.
 - GARDNER, Howard. Arte, mente e cérebro: uma aproximação cognitiva à criatividade. Buenos Aires: Paidós, 1987 b.
 - LUDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. Revista ANDE. São Paulo. Ano 12, nº 19, pp. 31-37, 1993.
 - MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. Revista ANDE. São Paulo. Ano 12, nº 19, pp. 23-29, 1993.
 - MICHAUD, Yves. Enseigner l'art? Paris: Éditions Jacqueline Chambon, 1993.
 - RAYS, Osvaldo Alonso et alii. Leituras para repensar a prática educativa. Porto Alegre: Sagra, 1990.
 - SILVA, Rinalva Cassiano. Educação: a outra qualidade. Piracicaba: UNIMEP, 1995.
 - SOUZA, Valdemarina Bidone de Azevedo. A interdisciplinaridade na formação de professores. Educação Para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino. Porto Alegre, 1994.
 - TAVARES, Carla Rosane da Silva. Didática: suporte teórico-prático do educador. Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade do Ensino. Porto Alegre, 1994.
 - VIGOTSKY, Lev. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal Editor, 1982.
 - WACHOWICZ, Lilian Ana. O Método Dialético e a Didática. Campinas: Papirus, 1995.

Nota

* Professor de Ensino e Arte - Centro de Artes e Letras - UFSM
Doutor em Educação - UNICAMP-UFSM.

Comunicações

Arte-Educação

Reflexões sobre a Pesquisa no Ensino Fundamental e Médio: Perspectivas de aproximação com os princípios da pesquisa científica.

Fábiola Cirimbelli Búrigo Costa

Pesquisa ou Investigação? É a pergunta que surge frequentemente cada vez que vamos expor ou relatar um processo de ensino-aprendizagem em Arte, decorrente de nossa práxis educacional na dimensão do Ensino Fundamental e Médio no qual estamos inseridos

Embora nos dicionários as duas palavras constem como sinônimos, é comum recebermos alertas de que o que fazemos não é pesquisa, e sim, investigação.

Se tomarmos estes alertas no sentido em que Ana Barros (1993, p.51) aponta em seu ensaio, ao propor o termo investigação como substitutivo ao termo pesquisa, chegamos a concordar que a designação do termo investigação parece-nos mais específica a nossa prática, uma vez que a "palavra pesquisa está carregada de significações que se fecham nas molduras de metodologias científicas estratificadas, existindo uma maior abertura de sentidos para a investigação, a qual está aliada a idéia de processo, nos diversos escritos a tratarem do assunto".

Entretanto, ao desenvolvermos um projeto de ensino-aprendizagem relacionado à pesquisa e à extensão dentro do âmbito educacional brasileiro, a palavra que temos para denominá-lo é pesquisa.

Nessa perspectiva nos perguntamos: estariam os constantes alertas que recebermos fundados na concepção de Ana Barros, ou estaria perpassando por detrás destes, o grande

preconceito instaurado frente à figura do profissional da prática? Não estaríamos novamente diante deste preconceito proveniente do polêmico tópico das relações entre teoria e prática, que estabeleceu em suas origens a presença de dois tipos de profissionais: “os pesquisadores especializados que constroem o conhecimento, que fazem descobertas científicas e os professores, que praticam as descobertas e os conhecimentos teóricos elaborados por cientistas/pesquisadores” (Okuda,1995, p.1)?

Críticas ferrenhas são constantemente feitas sobre a atuação do professor, principalmente quando se trata do Ensino Fundamental e Médio, como se fôssemos os únicos responsáveis por esse cenário estabelecido pelo próprio sistema educacional brasileiro. Estas críticas em geral são feitas pelo fato de os professores não integrarem ao seu trabalho o caráter dinâmico que deveria vir sempre associado à construção da informação recebida, que implicaria uma reflexão, um pesquisar contínuo de sua própria prática.

Concordamos de certo modo, com as críticas aferidas, entretanto, tomando como base nosso contexto, quando isso acontece, quando entendemos a pesquisa como “a possibilidade do resgate do pensar sobre a práxis”, como “a ação que se questiona e se reconstitui” (Ioschpe,1993, p.90) gerando assim conhecimento; quando afirmamos que desenvolvemos pesquisa de ensino, quando utilizamo-nos de tal denominação, essa parece carecer de crédito frente aos pesquisadores especializados, uma vez que não estão estruturadas dentro dos parâmetros metodológicos da pesquisa científica.

Dessa forma, nos perguntamos novamente: seria esta uma leitura equivocada de nossa parte ou mais uma vez estaríamos procurando fugir de um problema instaurado na prática educacional, utilizando a máscara das terminologias para não o esclarecermos de fato? Não estaríamos nós, ao assumirmos o termo investigação, conforme nos impelem, contribuindo novamente para o distanciamento dos profissionais da prática e da pesquisa, ao invés de abriremos um diálogo entre essas categorias? Desta forma, não estaríamos concordando com o conformismo estabelecido no Ensino Fundamental e Médio, proveniente de um sistema educacional que abre muitas possibilidades para a crítica, mas oferece pouquíssimas oportunidades para as enfrentarmos?

Não estaríamos aqui diante de duas frentes de pesquisa? A teoria parece não fazer sentido se não corresponder às constatações da prática vivenciada pelo profissional da área, no sentido de poder articular problemas práticos e propostas de soluções. Se entendemos que a prática educacional não pode estar dissociada da pesquisa educacional, porque as distanciarmos com termos diferenciados, quando deveríamos estar construindo cada vez mais estratégias de aproximação? Não deveria ser a pesquisa, em sua real função, a geradora do surgimento de novas teorias, provenientes destes problemas constatados na prática vivenciada em uma mesma realidade do Sistema Educacional?

Contribuições relativas à pesquisa na prática e na formação dos professores, nos são apontadas por formadores e pesquisadores. Destacamos em texto

apresentado em painel por Menga Ludke, a proposta de Pedro Demo, por corresponder mais diretamente aos questionamentos aos quais nos referimos. Ao propor uma nova concepção de pesquisa, como princípio científico e educativo, com base na formação de professores do primeiro grau, Pedro Demo “lança o desafio de conceber o conceito de pesquisa desdobrado em duas acepções complementares. Uma delas daria conta da função essencial de pesquisa, como construção do conhecimento científico, e a outra se ligaria à função dinâmica de desenvolvimento educativo do indivíduo” (Ludke,1991, p.15).

Não seria este realmente o grande desafio? Mesmo estando o conceito de pesquisa aqui apresentado desdobrado, a relação de complementariedade que se instaura em seu bojo é um estímulo para que o professor do Ensino Fundamental e Médio invista na pesquisa. Desse modo, mesmo que não esteja ainda preparado para realizar pesquisas científicas, sentir-se-á muito mais próximo do pesquisador especializado, uma vez consciente de que suas pesquisas são também necessárias para que os pesquisadores possam interrogar suas teorias.

Nossa experiência como professores de um Colégio de Aplicação, sem dúvida, apresenta uma realidade que difere em muitos pontos do contexto das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, mesmo que este contexto nos proporcione muito mais possibilidades para a realização de pesquisa e extensão, convivemos com um problema comum à maioria dos professores de nosso nível.

Não somos pesquisadores especializados. Não fomos, em nossos cursos de formação de professores, preparados para a pesquisa. A falta de formação em pesquisa, somada aos fatos da sobrecarga das atividades de ensino e da constante necessidade de organização, registro e documentação do processo de ensino e pesquisa realizados em sala de aula, na busca de sistematizar processos de ensino-aprendizagem que nos permitam continuar realizando a extensão, impede-nos, muitas vezes, de mergulharmos em projetos de pesquisa científica. Ainda perdemos muito pela falta de diálogo constante, de uma relação mais direta com o pesquisador especializado, uma vez que não possuímos seus padrões de análise para aprofundarmos e balizarmos os problemas recorrentes de nossa prática.

Por outro lado, sentimos que, mesmo não apresentando caráter científico, nossas pesquisas nos encaminham para esta busca, e que, o elemento propulsor deste caminhar é, justamente, o fato de aliarmos sempre ao ensino, a pesquisa e extensão.

Por sermos profissionais do Ensino da Arte, professores de Educação Artística - Artes Plásticas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, envolvidos na prática educacional, nossas inspirações de Pesquisa em Educação advêm dos problemas vivenciados na prática do cotidiano de sala de aula.

Reconhecemos que a prática da experimentação, da investigação e da pesquisa, importante para o enriquecimento da prática de ensino de todo professor, é para o professor de Arte fator preponderante, uma vez que entendemos pesquisa ou investigação em Ensino de Arte também como criação. Envolvidos em um processo de criação permanente e imbuídos da predisposição de aprender e ensinar inteligentemente, estamos freqüentemente buscando construir estratégias de ensino, práticas pedagógicas construtivas e significativas que possam ser traduzidas em situações de aprendizagem, com o intuito de melhor sistematizar processos de ensino-aprendizagem os quais conduzam a uma efetiva Alfabetização Estético-Artística-Visual.

O inter-relacionamento constante da prática estético-artístico-visual pedagógica e da reflexão e autocrítica construídas acerca dessa prática, associada à extensão, nos permitiu avançar no sentido de ampliar a compreensão do que buscávamos, gerando conhecimento e abrindo sempre novos caminhos e perspectivas, nesta permanente investida de construção e sistematização de processos de ensino-aprendizagem efetivos para o Ensino da Arte.

Entendemos da mesma forma que Okuda (1995, p.2) a extensão como “uma etapa da pesquisa, fundamental para que a sua relevância social (da pesquisa) se concretize”. Enquanto professores de um colégio de aplicação, comprometidos com a extensão estamos imbuídos com o objetivo de tornar o conhecimento produzido acessível a todos. Por isso, ampliamos-lo a partir da reflexão permitida pelo diálogo, a princípio travado com nossos pares, quando, então, podemos constatar o quanto nossas pesquisas eram consideradas importantes por estes.

Observações no sentido da importância dessas atividades de extensão enfocarem experiências constatadas na prática do cotidiano escolar, possibilitando visões de encaminhamento prático-pedagógico de teorias e propostas do ensino de arte por eles estudadas e experimentadas nos eram emitidas constantemente. Sentíamos o quanto a aproximação profissional era importante nestes momentos, pois revelavam que se sentiam muito mais à vontade para questionarem e exporem problemas relativos as suas pesquisas, oriundas de suas práticas educacionais, com profissionais também atuantes na prática.

Os constantes incentivos que recebemos por parte, principalmente dos profissionais envolvidos com a formação e capacitação dos professores, para que registrássemos, analisássemos e divulgássemos nossas pesquisas, bem como os constantes convites recebidos por parte destes para relatarmos essas pesquisas em cursos, seminários, palestras, etc. por eles promovidos, permitiu-nos verificar o quanto nossas pesquisas proporcionavam recursos para a adaptação da epistemologia universitária. Isto porque permitiam comprovação da eficiência ou não das teorias e propostas pesquisadas e o quanto, conforme já havíamos constatado, estas proporcionavam veracidade e crédito aos licenciandos e professores do Ensino Fundamental e Médio.

É, portanto, com este intuito de aproximação e de crescimento, que comprovamos ser extremamente importante em nossa prática pela, relação direta que vimos travando com os profissionais nossos pares e formadores, que consideramos importante apresentar as pesquisas dos professores do Ensino Fundamental e Médio frente a um público também de pesquisadores especializados, pois estando nós, diante de duas frentes de pesquisa, faz-se necessário, cada vez mais, conforme aponta Young em (Ludke, 1991, p.13) desenvolvermos estratégias de ensino que possibilitem às teorias que os professores têm para dar sentido à sua prática, interroguem-se mutuamente com aquelas que têm sido desenvolvidas por pesquisadores especializados. Estaremos, nesse sentido, acessando uma via de mão dupla que permita aos professores refletirem sobre sua prática e avaliá-la, mas também possibilite aos pesquisadores acadêmicos usarem essa reflexão para interrogar suas teorias.

Acreditamos que é nestas oportunidades de diálogos e confrontos da união de profissionais dos mais diversos níveis de ensino, que podemos detectar mais facilmente problemas e carências relacionados à Arte e ao seu Ensino, propondo pesquisas e estratégias conjuntas que venham ao encontro de melhorias e soluções destes problemas.

Referencias Bibliográficas

- BARROS, Anna. A investigação na produção da obra de arte. In PILLAR, Analice Dutra...et al.— *Pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas(ANPAP), 1993.
- IOSCHPE, Evelyn Berg. A recepção da obra de arte na escola. In PILLAR, Analice Dutra...et al.— *Pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS /Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas(ANPAP),1993.
- LUDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. Texto apresentado no painel “A pesquisa na prática e na formação de professores”, no VI Encontro de Didática e Prática de Ensino, realizado em Porto Alegre, de 2 a 6 de dezembro de 1991.
- OKUDA, Maria Mitsuko. A dimensão da pesquisa e da extensão, através do ensino fundamental e médio. Palestra proferida no II Encontro Nacional de Colégios de Aplicação das IFES em Pernambuco, realizado em Recife, no período de 12 a 15 de setembro de 1995.

Comunicações

Arte-Educação

Leitura Formal da Obra de Arte Visual Um exercício de pesquisa em sala de aula

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

OBJETO, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Após alguns exercícios de análise de textos críticos produzidos por alunos da Disciplina Fundamentos da Linguagem Visual I (FLV I)¹, coloquei-me a tarefa de utilizá-los como instrumentos de medida de aprendizagem no que se refere especificamente ao uso de terminologia sobre elementos da forma visual, como são apresentados por Dondis², quando aplicados ao processo de leitura de uma formulação visual, especialmente as de caráter artístico. Em outros termos, eu estive pretendendo verificar se, após concluído o curso de FLV I, os alunos apresentavam evolução em seu modo de perceber imagens visuais de acordo com os estágios de percepção propostos por Parsons³. Os exercícios iniciais de leitura fizeram-me atestar que tal evolução não pode ser mensurada tomando como base o tempo de um período letivo (90 horas-aula) e que, para tanto, deveria acompanhar os alunos por um tempo muito mais extenso. Além disso, percebi que as mudanças sensíveis davam-se mais em termos da apropriação e articulação mais ou menos adequada do instrumental de análise visual apresentado durante o curso. A este propósito, vale citar Parsons quando nos orienta sobre que "na maioria dos casos não somos coerentes na nossa forma de pensar sobre a arte, e por conseguinte não nos encontramos 'num' estágio"⁴. Ainda, pois, orientado por Parsons, é que no presente estudo detenho-me particularmente em examinar as variações na organização do discurso expresso pelos alunos quando referente ao tópico "meio, forma, estilo", este que é conteúdo específico da disciplina FLV I.

A disciplina FLV I está organizada de modo a fornecer um instrumental de análise formal. Para tanto, seu conteúdo baseia-se no estudo dos elementos básicos da comunicação visual e uma introdução à análise e técnicas da composição, partindo do conceito de alfabetização visual⁵. O processo é antecedido de uma abordagem conceitual introdutória em que se trabalham os conceitos de forma e de arte como formatividade segundo Read⁶ e Pareyson⁷, respectivamente. Ainda nesta introdução discutem-se os modelos de leitura (ou de crítica de arte) classificados por Aldrich⁸ como internalista e externalista. O modelo internalista é apresentado como o que vai nortear o curso e adverte-se sobre a importância que tem sido dada ao modelo externalista no contexto do ensino da arte, especialmente por causa da interpretação. Esta advertência é mediada por Feldman⁹. Ao final, apresentam-se duas categorizações estilísticas, as apresentadas por Dondis¹⁰ e por Ostrower¹¹, e volta-se a discutir a leitura da obra no ensino de arte a partir de Parsons¹², no que se refere à ênfase na interpretação.

A disciplina é ministrada segundo um método aproximado da chamada metodologia triangular: parte-se da leitura de obras de onde são evidenciados os conceitos artísticos para o estudo teórico que motiva a produção. A inclusão da História da Arte não é sistematizada; circunstancialmente, ela é recorrida em qualquer uma dos três momentos do processo. Tenho experimentado, junto a professores de arte de primeiro e segundo grau, uma adaptação deste curso para oito horas-aula em que se rastreia sumariamente a História da Arte no Rio Grande do Norte no século XX.

O material utilizado para a análise aqui apresentada foi colhido durante a realização do curso de FLV I no primeiro semestre de 1997. Inicialmente, a turma estava composta por 25 alunos dos quais apenas 17 chegaram a concluir o curso. Esta evasão me fez reconsiderar a utilização de todos os documentos produzidos por todos os alunos, especialmente se estivesse objetivando analisar variações naqueles produzidos por um aluno em particular. Uma abordagem neste nível deverá ser feita posteriormente, mediante o acompanhamento dos alunos que tiveram textos selecionados nesta etapa. A princípio, a seleção do material para análise incidiu sobre os documentos produzidos a partir da primeira e da última leituras de obra propostas na disciplina, respectivamente sobre um trabalho de João Natal¹³ e sobre reproduções de obras de Gustav Klimt. Observei, entretanto que apenas 3 alunos haviam escrito suas reflexões nas duas circunstâncias. Assim, estou trabalhando com textos produzidos quando do penúltimo exercício de leitura feito no curso sobre uma exposição de Cristina Jácome¹⁴ do qual participaram 9 alunos que haviam produzido texto no primeiro exercício. Este número, em torno de 50% do total de concluintes, pode permitir maior segurança na avaliação.

Considerando que um aluno de um curso voltado para a arte ou para o ensino da arte já possui, como todo jovem adulto ou como todas as pessoas, indistintamente, uma capacidade social e culturalmente adquirida para desenvolver leituras de obras artísticas, os primeiros textos são a princípio

analisados em separado para determinar este conhecimento-base¹⁵ do grupo e o estágio prévio predominante de compreensão da arte. Em seguida, estes dados são comparados com os que resultam da análise da última leitura – estes também analisados em separado para a determinação do estágio final predominante de compreensão da arte – para a verificação de modificações.

O método de análise seguiu um modelo de quantificação do volume de texto em que se usou o recurso “contar palavras” do MS Word 97. Posteriormente, algumas inferências de cunho qualitativo originaram-se também da leitura direta das afirmações selecionadas. Tais considerações qualitativas baseiam-se nos níveis de ocorrência (dados ainda quantitativos) de termos específicos explorados durante o curso ou da análise dos equívocos¹⁶.

As afirmações com conteúdos do tópico meio/forma/estilo foram agrupadas em quatro tipos de análise: dos elementos básicos da comunicação visual¹⁷, dos aspectos da composição, dos aspectos técnicos e do estilo. Para um diagnóstico dos estágios preponderantes, agruparam-se também as afirmações interpretativas – equivalentes ao tópico expressão, em Parsons – e aquelas que continham julgamentos das obras analisadas.

ANÁLISE DAS LEITURAS

Quando das análises iniciais dos textos produzidos, a primeira hipótese evidente que surge é a de que as modificações encontradas apontariam para uma melhoria, ou digamos, uma evolução positiva no vocabulário, na organização e na coerência dos discursos analisados. Outra hipótese, também óbvia, é a de que estas variações dependeriam do modo como a instrumentalização para a análise formal fosse transmitida, ou seja que estariam imediatamente relacionadas à metodologia de ensino aplicada. Logo, o estudo deveria destinar-se, também a verificar os níveis de implicação desta dependência ou em até que ponto a metodologia foi capaz de estimular a reflexão sobre uma obra de arte visual. Uma terceira hipótese consideraria, como fator de modificação no discurso crítico do aluno, o nível de empenho despendido pelo mesmo para alfabetizar-se visualmente. No atual momento da pesquisa, entretanto, estou prescindindo de verificar estas últimas hipóteses e me detendo apenas na primeira.

Um exame quantitativo das duas leituras indica que a preocupação com a forma já fazia parte, preponderantemente, dos textos iniciais, ou seja, pode-se afirmar que o estágio inicial predominante é o quarto estágio. O mesmo acontece nos textos finais em que se observa uma ampliação na ordem de 17,7%¹⁸ no volume de texto sobre este tópico. Talvez seja óbvia esta ampliação se é considerado o estímulo e ênfase nos aspectos formais da obra de arte dados pelo curso. Devo informar que prescindiu-se de contabilizar as afirmações de caráter descritivo nas duas leituras, mesmo porque constituíam volume insignificante.

Uma tendência de incremento nas afirmações de juízo também é sensível. Entretanto, não é possível afirmar uma tendência de evolução para o quinto estágio, isto porque as leituras feitas pelos alunos não se organizam como um corpo argumentativo em função de um fechamento ajuizador. As afirmações ajuizadoras são contextualizadas de modo estanque, embora normalmente no final, mas não se configuram como conclusões baseadas na leitura formal desenvolvida ao longo dos textos.

De modo inverso, ainda quantitativamente, as afirmações interpretativas, reduzem-se extraordinariamente na ordem de 28,74%. Deve-se considerar, no presente caso, que a obra de João Natal, lida nos primeiros textos, é figurativa com claro conteúdo literário, enquanto as obras de Cristina Jácome transitam pela abstração, por estilizações radicalmente cubistas e pela inserção parcimoniosa de figuras realistas isoladas. A partir disto a abordagem do tema e, conseqüentemente, dos aspectos expressivos é levada através da própria leitura formal onde se verificam, particularmente, comentários críticos sobre a veracidade (realismo) da representação, quando esta ocorre.

	Texto selecionado	Elementos Básicos	Análise da Composição	Aspectos Técnicos	Análise Estilística	Interpretação	Juízos
1ª							
Leitura	703 (palavras)		52,99	1,28	3,28	32,86	9,97
2ª							
Leitura	873 (palavras)	22,90	36,20	7,22	8,93	4,12	20,62

Quadro 1 - Quantitativo. Volume de texto.

Um levantamento da quantidade de afirmações em cada um tipo de análise pode ser mais preciso em termos de referendar algumas idéias acima expostas, por exemplo quanto ao incremento do interesse pelos aspectos formais e a redução no volume de análises interpretativas. Embora o Quadro 2 não nos permita avaliar a qualidade das afirmações, ele informa, por outro lado, que os julgamentos críticos sofreram uma variação em torno de 22% menor que a apresentada no Quadro 1. A inferência possível é a de que pode-se assegurar que não existe de fato uma tendência no sentido de avanço do grupo analisado para o quinto estágio ou, melhor, que a predominância de atitudes ante a arte do quarto estágio é mantida.

	Texto selecionado	Elementos Básicos	Análise da Composição	Aspectos Técnicos	Análise Estilística	Interpretação	Juizos
1ª							
Leitura	50		24	1	3	17	6
2ª							
Leitura	78	22	29	8	6	3	10

Quadro 2 - Quantitativo. Número de afirmações.

A análise das ocorrências de termos¹⁹, especialmente os que pertencem ao vocabulário da alfabetização visual, conduz a algumas conclusões novas e reforça outras anteriores. Em primeiro lugar, os dados mostram que, no que tange aos elementos básicos da comunicação visual, parece não ter havido aprendizagem de novos conceitos artísticos como o de textura, escala e, principalmente, os das dimensões da cor, ou sejam o matiz, a saturação e o brilho. A palavra cor é usada apenas em referência à sua dimensão matiz, embora este termo específico não seja usado. Ocorrem, entretanto, algumas referências à temperatura da cor e aos sistemas harmônicos. Estes dados chamam a atenção uma vez que as ocorrências do termo cor ampliam-se de forma muito patente.

Amplia-se também a ocorrência do termo linha. Na segunda leitura, a linha é referida estritamente como elemento básico, o que significa a aprendizagem do conceito. Na primeira leitura, numa das ocorrências, o termo linha refere-se à figura da linha da pipa.

É notável o aumento de referências ao conceito de contorno na segunda leitura. Porém, a utilização por duas vezes do termo contorno constitui-se em equívocos já que ele aparece como sinônimo de "linha de contorno". Mas, nas demais referências, os contornos são comentados por seu caráter eminentemente geométrico.

Entre as demais ocorrências de conceitos de elementos básicos, vale salientar o equívoco que acontece em relação ao de dimensão – que corresponde à sugestão formal da profundidade – quando o termo aparece em um dos documentos ligado pelo conectivo "e" ao termo profundidade, como se os dois tivessem significados diferentes.

As referências aos aspectos compositivos são realizadas, nas duas leituras, sem uma referência direta ao conceito de composição. Apesar do pequeno aumento no número de referências na segunda leitura, nota-se que há um incremento qualitativo no esforço quase unânime em analisar o conjunto de obras de Cristina Jácome dividindo-o em dois grupos definidos pelo partido compositivo. Chama-se a atenção também para a percepção da tendência da artista em centralizar os pontos de interesse na composição baseada em esquemas circulares simétricos. Entre os novos conceitos, constata-se um

equivoco na justificativa do agrupamento das “bolhas”: a condição de agrupamento que seria a semelhança é definida como a “diferença de tamanho”.

	Elementos Básicos	Composição	Técnicas/meios	Estilos
Primeira Leitura	Linha 02	Contraste 01	Material 01	Primitivismo 01
	Contorno 01	Direção 03	Traço 01	Expressionismo 01
	Tom 02			Realismo
	Sombra 05	Arranjo 02		
	Cor 06			Movimento 01
	Brilho 01			
	Dimensão 02			
	Perspectiva 03			
	Movimento 03			
Segunda Leitura	Linha 13	Contraste 10	Tinta 02	Naturalismo 01
	Contorno 22	Simetria 01	Pincelada 01	Figurativo 03
	Tom 01	Agrupamento 01	Suporte	Estilizado 01
	Cor 29	Centro de Interesse 01	Formato 06	Abstrato
	Policromia 03			Concretismo 01
	Monocromia 01	Centro 03	Leveza 02	Geométrico 01
	Dimensão 04	Plano 02	Rigidez 01	Cubismo 01
	Perspectiva 03		Segurança 01	Art Deco 01
	Movimento 01			Próprio 01

Quadro 3. Ocorrências de referências

As afirmações sobre aspectos técnicos ou sobre os meios sofreram considerável aumento e, na segunda leitura, estão associados a apreciações de ordem crítica. Comentários elogiosos, em geral, enfocam a execução das transparências e à qualidade da linha desenhada com traços únicos, seguros. Isto pode ser um indicador positivo de interesse ou aprendizagem neste âmbito. Algumas obras de Cristina Jácome possuem suportes com formato diferente do tradicional retângulo e isto, obviamente, mereceu um número maior de comentários. De um modo geral, entretanto, observa-se pouca atenção ou interesse pela materialidade das obras lidas. Neste ponto é sintomática a ausência de referência à textura.

Uma grande liberdade analítica é observável quando os textos referem-se aos estilos. Acredito que isto se deva ao conceito de “estilo menor” proposto por Dondis²⁰. A partir disto surgem as mais diversas classificações todas apresentadas dissociadas das análises enquanto justificativa das afirmações. Apesar disto, especialmente na segunda leitura, as classificações apresentam-se como decorrentes de uma observação acurada das obras analisadas e da relação entre as mesmas com referências históricas ainda muito exíguas para o grupo estudado.

NA DIREÇÃO DE NOVAS PESQUISAS

Dentro do espaço das 90 horas-aula da disciplina Fundamentos da Linguagem Visual I, vê-se que é possível influir positivamente no processo de leitura da obra de arte a partir de um instrumental de análise. O breve ensaio de pesquisa aqui apresentado, no entanto, aponta para resultados, para a minha exigência, ainda aquém de uma alfabetização visual que permita ao novo leitor uma atuação segura enquanto professor de arte. O depoimento de uma aluna, quando perguntou-se se a mesma julgava-se alfabetizada visualmente corrobora esta ansiedade: “Antes da disciplina não tinha nenhum parâmetro para fazer uma análise formal e técnica de uma obra de arte. Hoje já tenho a iniciativa de fazê-lo ainda que de modo superficial”.

Este estudo também aponta para uma reavaliação ou substituição de algumas ênfases adotadas na disciplina. O exercício da leitura escrita, por exemplo, deve ser aumentado paralelamente ao da leitura oral, este último pouco explorado até agora. Os equívocos referidos no ensaio estão associados, à parte seu caráter semântico, à própria falta de correção ou articulação sintática verbal. Embora lamentável, este fato não é nada estranho e creio que, mesmo na Universidade, temos alguma responsabilidade em relação ao mesmo. O sistema de avaliação dos exercícios escritos deve, portanto, incluir um escrutínio mais rigoroso e ser base para novos exercícios gráficos (produção artística) e escritos. O deslocamento da disciplina dentro da grade curricular do Curso de Educação Artística para um momento posterior ao das disciplinas História da Arte e Estética também pode ser uma estratégia assim como o meu particular empenho em estar constantemente avaliando meu próprio trabalho, aprofundando-me nos recursos de análise da aprendizagem e nos instrumentais de leitura de obras de arte que possam ser transmitidos aos futuros professores de arte. Outro depoimento de um aluno parece resumir minhas conclusões atuais e preocupações futuras: “Pelo menos sei que aprendi muitas letras. Me considero encaminhado nesse processo de universos desconhecidos. O conhecimento obtido vai permear meus olhares sobre meus trabalhos e de meus futuros alunos. Quero me aprofundar mais nessa alfabetidade infinita”.

Notas

- 1 Do Curso de Educação Artística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e da Universidade Potiguar.
- 2 Dondis, Donis A. La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Trad. (esp.) Justo G. Beramendi. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.
- 3 Parsons, Michael J. Compreender a Arte. Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Trad. Ana Luísa Faria. Lisboa: Presença, 1992. Nesta obra é formulada a tese segundo a qual o desenvolvimento da percepção estética ocorre mediante o avanço por cinco estágios. A partir do segundo estágio, cada um está caracterizado pela evidência que o fruidor dá a certas dimensões (tópicos) da arte: o tema, a expressão, a forma (meio e estilo) e juízos, respectivamente.
- 4 Parsons, idem. pg. 27.
- 5 Tomando a terminologia de Dondis, op. cit., tenho chamado o estudo sistemático dos elementos básicos da comunicação visual de alfabetização visual. Conferir uso semelhante em [□ HYPERLINK http://www.pomona.edu/visual-lit/intro/intro.html](http://www.pomona.edu/visual-lit/intro/intro.html) □<http://www.pomona.edu/visual-lit/intro/intro.html>.
- 6 Read, Herbert. A Educação pela Arte. Trad. Ana Maria Rabaça e Luís Felipe Silva Teixeira. Lisboa/São Paulo: Edições 70/Martins Fontes, 1982. Arte e Comunicação. Pp. 28-29.
- 7 Pareyson, Luigi. Os Problemas da Estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Pp. 29-33.
- 8 Aldrich, Virgil C. Filosofia da Arte. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- 9 Feldman, Edmund B. Os objetivos e técnicas da praxis na crítica de arte. Conferência proferida no I Seminário Internacional Interdisciplinar – As transformações do Conhecimento na Virada do Século. Santa Maria, RS, julho de 1993. Adaptação apostilar por Vicente Vitoriano.
- 10 Op. cit., pp. 149-165.
- 11 Ostrower, Fayga. Correntes estilísticas Básicas. In: Universos da Arte. Rio de Janeiro: Campus, 1983. Pg. 312-316.
- 12 Parsons, Michael J. Mudanças de direção na pesquisa e no ensino de arte contemporâneos. Conferência proferida no Congresso Nacional da ANPAP. São Paulo, outubro de 1996. Tradução livre de Vicente Vitoriano.
- 13 Artista norte-rio-grandense.
- 14 Artista norte-rio-grandense.
- 15 Esta expressão foi tomada de Stravapoulos, Carol Susann. Alternative Methodology for Diagnostic Assessment of Written and Verbal Responses to Works of Art. In *Methods of Inquiry in Communicative and Visual Arts Teaching*. Cópia xerox, sem referências.
- 16 Uso esta expressão como equivalente ao “misunderstanding” lido em Stravapoulos, op. cit.
- 17 Conferir em Dondis, op. cit.
- 18 Conferir Tabela 1 - Quantitativo. Volume de texto.
- 19 Veja Quadro 3. Ocorrências de referências.
- 20 Op. cit., pg. 154.

Comunicações

Arte-Educação

Arte Contemporânea na Educação Infantil O exercício da diversidade

Gabriela Suzana Wilder

Eu penso que educação multicultural significa procurar as possibilidades de situar identidade e experiência de formas diferentes (...) aceitar multiculturalismo seriamente é romper a concha em que vivemos e começar a explorar a realidade de formas diferentes.

Reyna Green¹

APRESENTAÇÃO

Algumas questões têm-nos preocupado muito nos últimos anos, particularmente a que se refere a desvantagem com que crianças provenientes de famílias de baixa renda e com acentuadas carências culturais e sociais entram no competitivo e cada vez mais exigente mundo do trabalho. Uma outra questão que nos preocupa praticamente desde o berço é a relativa ao preconceito e suas conseqüências sociais. A terceira questão, presente no cotidiano de nosso trabalho, é relativa a Arte Contemporânea e na dificuldade em que o público não especializado tem em se relacionar com ela. A riqueza e diversidade contidas na Arte do século XX, na qual regras e limites são determinados apenas pelas próprias limitações da imaginação de cada artista são importantes modelos de trabalho a serem explorados.

Nas circunstâncias em que nos encontramos hoje, em um mundo aparentemente encolhendo através dos diferentes meios de comunicação, existe uma impressão bastante generalizada de que a cultura característica dos povos tende a se tornar mais uniforme. Diferentes estudos, realizados a

partir de diversas abordagens, indicam que o indivíduo sofre com essa destruição de sua linguagem e imaginação individuais, que certamente também estão ligados ao seu significado cultural. Outros observam que, se nos permitimos aprender com as diferentes culturas indígenas, particularmente no que se refere as suas atitudes em relação aos meios de preservação da natureza, conheceremos o grande valor da diversidade e a importância em se preservar uma herança cultural diversificada.

Acreditamos que os problemas envolvidos com questões relativas à raça e diversidade estão profundamente ligadas a questões como identidade, cidadania, preconceito, individualidade étnica e podem ser abordado dos mais diferentes ângulos, como através da antropologia, história, psicanálise, biologia e, sem dúvida, através da arte.

Entretanto, como fazê-lo? Quando e como interferir na educação infantil para compensar, o mais cedo possível, diferenças no desenvolvimento intelectual e emocional de crianças de diferentes origens sociais? Como evitar a cristalização de preconceitos?

Ao estudarmos teorias de ensino e aprendizagem no desenrolar da nossa pesquisa anterior relacionada com "O Museu de Arte e a Educação Infantil", interessamo-nos particularmente pela abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas, conforme formulada por Howard Gardner² e aplicada na prática de ensino em conjunto com a equipe de pesquisadores dos Projetos Zero e Spectrum, da Universidade de Harvard. Partindo da sua definição de inteligência como *a habilidade de resolver um problema ou conceber um produto que é valorizado em pelo menos uma cultura ou comunidade*, essa teoria afirma, entre outros, que a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais presentes devido a existência de diferentes tipos de inteligências, cada uma suscetível de ser captada por um sistema simbólico ou signifiacional próprio e afirma "... uma educação construída sobre múltiplas inteligências pode ser mais efetiva do que uma construída apenas sobre duas inteligências: a lingüística e a lógica, como é a prática generalizada no contexto da cultura ocidental eurocentrista. em contraste com outras culturas, como de tribos africanas por exemplo, privilegiam o desenvolvimento da inteligência espacial e naturalista. Reconhecer as diferentes inteligências permite ao educador identificar qual o "ponto de entrada" (uma história, uma imagem, uma música, abstrações numéricas, atividades de introspecção e relacionamento grupal, uma atividade prática, elaboração de sistemas) que deve ser enfatizado durante o processo educativo de cada estudante individual. ³ Gardner declara, referindo-se ao desenvolvimento que ocorre em crianças dos 2 aos 6 anos que "... a criatividade e a arte em geral são favorecidos - ou bloqueados - nesta época ..."⁴.

A verificação que "... na época em que a criança chegou à idade de cerca de sete anos, seu desenvolvimento tornou-se completamente amalgamado aos valores e metas da cultura."⁵ foi a afirmação que desencadeou esse projeto

de pesquisa. Ainda segundo Gardner, muitos estereótipos já estão estabelecidos nessa idade e para desfazê-los é recomendável a adoção de perspectivas múltiplas e exemplos que estimulem os estudantes a examinar um fenômeno a partir de uma série de pontos de vista diferentes. Nos primeiros anos de vida, observa ainda, a criança já está plenamente equipada para aprender a linguagem verbal e outros sistemas simbólicos e desenvolve teorias sobre o mundo físico e sobre o mundo de outras pessoas. Essa criança, que Gardner chama de "aprendiz intuitivo" sofre, nas diferentes etapas do aprendizado desses sistemas simbólicos, cerceamentos neurobiológicos que, quando bem compreendidos pelos educadores, podem por eles serem trabalhados e desfeitos. Alerta, porém, sobre a existência amalgadora de cerceamentos impostos pela cultura. Cabe a inventividade humana compreender a relação entre os cerceamentos impostos pela natureza e os impostos pela cultura e alargá-los, conclui Gardner.

Esse o desafio que aceitamos ao propor, através de modelos de Arte Contemporânea, enriquecer o repertório de imagens do educando. Criar ambientes de múltiplas perspectivas como uma proposta para a criança aprender a conhecer-se e ao outro, a reconhecer semelhanças e diversidades, evitando-se assim, provavelmente, a cristalização de preconceitos e preparando-a para ser uma cidadã mais consciente. E, através de exercícios de leitura de obras de artes visuais de nosso século, conduzir o educando na assimilação de noções e conceitos que partir de estruturas motivacionais e cognitivas diferentes, presentes na gênese e realização de obras de arte.

Ao buscar uma compreensão mais abrangente sobre os mecanismos do preconceito, encontramos na abordagem da Psicologia Social a noção de preconceito como o medo do indivíduo frente ao outro, o medo da perda de identidade, uma atitude de agressividade contra o outro, estrangeiro, que coloca em perigo o bem estar do indivíduo e de sua família. Preconceito, desse ponto de vista, é a representação do outro através de alegorias que trazem à tona aspectos semelhantes porém em perspectiva negativa. Preconceito é uma atitude avaliativa que tonaliza afetivamente o mundo que nos circunda, sempre de modo negativo. Essa atitude é dirigida a um ou mais grupos de pessoas e aponta para a importância de modelos sociais para o aprendizado de como proceder em diferentes situações.⁶

Entendemos, pois, que uma questão que sempre se apresenta em relação ao preconceito é a da identidade e, em extensão, a da cidadania. Quando se tem clareza de seu eu, não existe perigo em reconhecer o outro, o estrangeiro, o diferente, em comparar-se a ele e firmar mais assertivamente a própria individualidade.

Considerando o acima, a presente pesquisa propõe verificar, através de pesquisa empírica, se o ensino da Arte Contemporânea como modelo de representação de identidades diferenciadas, de origens étnicas e sociais diferentes, poderá oferecer a criança visões seguras de si e do outro. Conhecer-se através do outro, aprender a transpor linguagens e construir conhecimento

através da riqueza da arte contemporânea, perceber que a linguagem artística muitas vezes ultrapassa fronteiras étnicas ao realizar a alquimia do universalismo sem perder suas características atávicas individuais.

No que compete a um pesquisador de um Museu de Arte Contemporânea ocupar-se dessa questão, reportamo-nos as palavras com que Marcia Tucker, diretora do The New Museum of Contemporary Art de Nova York, encerrou o prefácio do livro "Contemporary Art and Multicultural Education", *"...no coração do projeto (do livro) está o desejo de criar observadores de mente aberta, e observadores independentes. Isto torna-se uma necessidade, caso museu e arte contemporânea - a arte de nosso próprio tempo - pretendem ter relevância no próximo século"*.⁷ Nosso projeto, semelhante ao que motivou a concepção daquele livro, é, através do ensino da arte, criar ambientações para uma presença mais atenta e crítica no nosso mundo, especialmente para aqueles que se encontram marginalizados das oportunidades e exigências criadas pelo progresso tecnológico, abrindo espaço para a criação de circunstâncias favoráveis ao crescimento intelectual e emocional de crianças de segmentos desfavorecidos econômica e culturalmente.

Raphaela Francis, universitária nova iorquina, em sua "Mensagem para a Juventude",⁸ afirma *"...Só se os estudantes reconhecerem arte como algo positivo e detonador de reflexão eles poderão criar sua própria arte bem como se relacionarem com outras obras de arte. Através de fotografias, sons, imagens, palavras e outras formas de expressão podemos começar a ver outras pessoas, países, lutas, opiniões e idéias..."*.

Muitos artistas contemporâneos levantam questões sobre a natureza da diversidade existente em todos os campos no nosso século, através das mais diferentes técnicas e linguagens. A sua produção estética contém a materialização da relação do artista e sua origem, seu mundo urbano ou rural, seu corpo, sua cultura, seus problemas sociais.

Acreditamos que justamente por o mundo estar encolhendo graças aos diferentes meios de comunicação, as oportunidades de se conhecer o outro estão se multiplicando e o conhecimento acontece hoje não mais a partir de um centro, mas sim através de redes. Se a Arte Moderna e as vanguardas artísticas européias moldaram profundamente o rumo das artes no mundo ocidental até há cerca de 20 anos atrás, hoje a tônica é a consciência do fim do eurocentrismo, do fim da idéia do artista gênio e da obra única museal. Basta lembrar que a arte multi-disciplinar ou inter-disciplinar, tão em voga, é a regra nas cerimônias indígenas e africanas, aliando pintura corporal, música, dança, roupas, máscaras e objetos.

Desta forma, se em certos níveis se acredita na pasteurização universal da cultura, em outros se reconhece que estamos vivendo inseridos num mundo que é um mosaico de culturas diferentes, cujas contribuições estão sendo percebidas e estudadas com lucidez apenas nas últimas décadas. Questionam-se, cada vez com maior ênfase, os marcos de referência segundo os quais o

sistema de valores ocidental é o único que engendra normas supostamente universais - reclama-se o direito a forjar versões diferentes da modernização. Localizar no acervo de obras do MAC USP trabalhos de artistas pertencentes a sociedades ditas "marginais" e "periféricas" é um dos desafios. Compará-las a obras pontuais da arte moderna europeia, é outro.

"...Eu pertencço a aqueles artistas em trânsito que são críticos e enquanto atravessando fronteiras, transformam-se a si, a sua arte, e contribuem para mudar a percepção, imaginação e visão de mundo de outras pessoas..." declarou Krzysztof Wodiczko, artista nascido na Polônia em 1943 e que cria arte pública de protesto em vários países da Europa e os Estados Unidos⁹. Assim, uma das etapas dessa pesquisa é localizar dentre os artistas do acervo do MAC USP obras que contêm em si a questão da diversidade e trabalhar com elas, segundo propostas oferecidas pela Teoria das Inteligências Múltiplas com o propósito não só de enriquecer o imaginário do educando mas na esperança de diluir preconceitos já estabelecidos.

JUSTIFICATIVA

A arte vive para nos permitir diferentes versões de visões e imaginação, diferentes versões de quem nós somos e de onde viemos, para aonde vamos e o que poderíamos ser.

Reyna Green

No projeto de pesquisa concluído¹⁰ tivemos a oportunidade de estudar diversos teóricos dos processos de ensino e aprendizagem e aplicar alguns de seus métodos ao ensino da percepção e do fazer artístico como um dos meios possíveis para o desenvolvimento da capacidade intelectual da criança. Observamos empiricamente no desenrolar daquele trabalho que a ausência ou o excesso de estímulos visuais e auditivos - de forma acrítica - a que as crianças em geral e particularmente as advindas de famílias de baixa renda - são expostas nos centros urbanos, impede o surgimento de uma capacidade de concentração e embota a capacidade crítica. Na prática do atendimento no MAC USP de crianças de creches públicas e de escolas particulares ficou clara a gritante diferença na capacidade de apreensão de propostas e de concentração em atividades mais prolongadas.

Nos últimos anos alguns países, particularmente os de grande imigração como a Inglaterra e Estados Unidos, preocupam-se com questões educativas que incorporam conceitos como multiculturalidade e diversidade. As artes visuais nesses ambientes tornam-se um instrumento de ensino e integração de grande valia. Paula Gunn Alle, escritora de origem indígena norte-americana, declara em "Who is your mother?" *"... nomear sua própria mãe (ou o seu equivalente) permite a pessoa se localizar precisamente dentro da teia universal de sua vida, em cada uma de suas dimensões: cultural, espiritual, pessoal e histórica..."*¹¹ Esse conhecimento favorece fortemente o estabelecimento da certeza de ser capaz, e da auto estima. Através da Arte chega-se às grandes

questões universais e à contribuição da cada cultura a esse universal. Nesse sentido, a Arte compreendida como um produto da história é um potente agente de transformações sociais.

O conceito de diversidade permite que cada cultura seja apresentada de forma centrada em si mesma e trazer todos os seus diferentes aspectos para a experiência da vida. Todas são reconhecidas por terem desempenhado um papel. Não há julgamento de valor de qual é a melhor. Pessoas diferentes com experiências diferentes imaginam, tem representações mentais, criam e se expressam de forma distinta.

Somos consciente das qualidades pedagógicas e terapêuticas da prática artística em crianças, na medida em que oferecem meios para desenvolvimento de suas potencialidades individuais em áreas como capacidade de concentração e reflexão, no aprendizado seguro de busca de soluções a problemas, no treino de fazer escolhas, estimulando o pensamento crítico e facilitando a harmonização ao grupo.

Aprender a expressar-se através das linguagens visuais realizando o que se conhece por “transposição de linguagens”, é adquirir reconhecido instrumento de manutenção da saúde emocional. Clarissa Sligh, artista afro-americana nascida em Washington, DC, em 1939, relatou que *“a arte tornou-se um meio de saber o que sei, um meio de descortinar como e o porque eu o aprendi, e um meio de desaprendê-lo...”*¹² E diferentes estudos comprovaram que o fazer artístico permite àquelas com dificuldade de comunicação em especial, e a todas em geral, um meio de comunicação e auto-expressão privilegiado, constituindo-se em um canal de liberação de emoções e energias contidas.¹³

Juan Sanchez, artista de origem Porto Riquenha nascido em Nova York em 1954, afirma *“... eu faço arte porque me dá um sentido de auto-estima ao definir quem eu sou. É minha maneira de expressa e compartilhar minha mente, coração e alma com um público maior”*.¹⁴

OBJETIVO

O objetivo dessa pesquisa, da mesma forma como o foi “O Museu de Arte e a Educação Infantil”, é responder às questões colocadas no início, criar um corpo de conhecimentos teóricos e práticos que ofereça subsídios para um serviço educativo especializado para crianças de famílias de baixa renda, que estimule o enriquecimento de seus repertórios sensíveis e cognitivos, oferecendo-lhes uma oportunidade de desenvolverem suas potencialidades através do aprendizado da arte de nossos dias, diluir preconceitos e facilitar o acesso aos tesouros contidos na arte de hoje.

A elaboração de um novo caderno que, em palavras simples e diretas apresente a Arte Contemporânea aos educadores de modo que lhes permitir perceber a diversidade como um recurso e não como problema, terá como

objetivo privilegiado trazer elementos para esse educador estimular o desenvolvimento intelectual, emocional e crítico das crianças, a motivação para o estudo, o conhecimento e a compreensão de seu mundo, treinar a capacidade de observação e de relacionamento com o meio, além de possibilitar as crianças de se tornarem mais cômicas, mais capazes de discernimento visual, mais sensíveis e prontas para responder positivamente aos estímulos que as rodeiam, e, concomitantemente, no processo, transformar suas representações mentais iniciais estereotipadas e preconceituosas.

Nesse sentido a pesquisa será concentrada na análise crítica dos artistas do acervo do MAC USP que contenham em seus trabalhos elementos de diversidade que enfoquem questões e idéias relevantes para as crianças e para um contexto vital mais amplo. Desta maneira "... *arte torna-se um meio vital de reflexão sobre a natureza da sociedade e existência social*"¹⁵. Ao privilegiar uma visão comparativa das obras pretendemos incentivar a observação das semelhanças e das diversidades existentes, ou seja, obras produzidas no nosso século por artistas de origens nacionais, étnicas, culturais e sociais diferentes, criando a partir de diferentes propostas e posturas em relação a arte, utilizando-se das mais variadas técnicas nas diferentes linguagens.

O Caderno de Apoio ao Educador tem, pois, o propósito de assessorar o educador na sua compreensão da Arte Contemporânea a fim de torná-lo confiante no seu uso. Atenção especial será dada à introdução do professor às idéias básicas da arte de nosso século e de nosso meio, com o objetivo final de viabilizar a introdução da arte de nosso momento nos currículos de educação infantil.

A linha mestra desse material é sugerir através do estudo de Arte Contemporânea a criação de ambientes ricos que favoreçam o desenvolvimento dos diferentes talentos, ou inteligências e suas múltiplas combinações num aprendizado que visa a compreensão. Ou seja, reportando-nos a Gardner, oferecer à criança a crucial oportunidade de trabalhar intensamente com materiais que nutrem as diversas inteligências e combinações de inteligências.¹⁶ Estimular as capacidades sensoriais do educando: aprender a ver, a sentir, a se expressar, através das artes; estimular as capacidades cognitivas do educando - aprender a conhecer "fazendo"; criar oportunidades para o fortalecimento da auto-estima e de auto-conhecimento de suas capacidades de criação e experimentação através do fazer artístico; e favorecer o surgimento de um ambiente de camaradagem e respeito mútuo através de trabalhos coletivos e do reconhecimento do trabalho de todos. Ou, através da abordagem psicológica, conforme H. Krüger em Introdução à Psicologia Social, oferecer modelos de comportamento de mútuo reconhecimento e respeito.

Nosso objetivo particular é, verificar se, através dessa proposta educativa, conseguimos a familiarização das crianças com as quase infinitas

possibilidades de experimentação e expressão através das artes segundo modelos oferecidos pela Arte Contemporânea; bem como com as obras do acervo do MAC USP como representações visuais de vivências de artistas advindos de diferentes meios sociais, regionais, nacionais. N o s s o objetivo especial é concretizar uma proposta educativa que gere alegria.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, Ana Mae.** A imagem no ensino da arte. Anos oitenta e novos tempos. S.Paulo, Ed. Perspectiva e Ed. Ioshpe, Porto Alegre, 1991
- Org. História da Arte-Educação. S.Paulo, Max Limonad, 1986.
- Buoro, Anamélia Bueno.** O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. S.Paulo, Cortez Editora, 1996.
- Cahan, Susan and Zoya Kocur, eds.** Contemporary Art and Multicultural Education. The New Museum of Contemporary Art. New York, Routledge, 1996.
- Cook, Albert.** Dimensions of the sign in Art. Brown University Press, 1989.
- Gardner, Howard.** A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- Krüger, Helmuth.** Introdução à psicologia social. S.Paulo, E.P.U., 1986.
- La Taille, Yves de, org.** Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.
- Lowenfeld, Viktor e W. Lambert Brittain.** Desenvolvimento da capacidade criadora. S.Paulo, Ed. Mestre Jou, 1977.
- Mason, Rachel.** Art Education and Multiculturalism. Kent, Croom Helm Ltd, Provident House, Burrell Row, 1988.
- Perkins, David N.** The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art. The Getty Center for Education in the Arts, 1994.
- Schwarcz, Lília Moritz. e Renato Silva Queiroz, org.** Raça e Diversidade. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo e Estação Ciências, 1996.
- Simonson, Rick and Scott Walker, eds.** Multi-Cultural Literacy: The Graywolf Annual Five. Saint Paul, Graywolf Press, 1988.
- Smith, Ralph A.** A Study in Aesthetic Education. New York, London, Routledge, 1989.
- Stern, Arno.** Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa, Livros Horizonte Lda., s/d.
- Wallon, H.** As origens do pensamento na criança. São Paulo, Ed. Manole Ltda., 1982.
- Wilder, Gabriela Suzana.** O Museu e a Pré-Escola, MAC USP, 1996. (Xerox)

Notas

- 1 Folclorista, historiadora e escritora de origem indígena norte-americana, diretora do American Indian Program for the National Museum of American History, escreve essa afirmação no artigo "The texture of Memory: Historical Process and Contemporary Art." publicado em Cahan, Susan and Zoya Kocur, eds. Contemporary Art and Multicultural Education. The New Museum of Contemporary Art. New York, Routledge, 1996, pg. 39/40.
- 2 "Estrutura da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas "; "A criança pré-escolar - Como pensa e como a escola pode ensiná-la" e "As artes e o Desenvolvimento humano", de 1994, recém publicado em português, além de inúmeros artigos e outras publicações.
- 3 in Gardner, A criança pré-escolar, p. 73/74.
- 4 Idem, p. 75.
- 5 Idem ibidem, p. 97.
- 6 Krüger, Helmut. Introdução 'a psicologia social. São Paulo, ,E..PU., 1986.
- 7 in pg. XIV.
- 8 In The New Museum of Contemporary Art and Multicultural Education, p. 45.
- 9 Idem, ibidem, pg. 163.
- 10 Wilder, G.S. O museu de arte e a educação infantil - Uma proposta educativa para a musealização de espaços escolares", MAC ISP, 1996, xerox.
- 11 "Who is your mother? Red roots of white feminism" in The Graywolf Annual Five Multi-Cultural Literacy, pg. 13.
- 12 In The New Museum of Contemporary Art - Multicultural Education, pg. 157.
- 13 como em Arno Stern. Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa, Livros Horizonte Lda., s/d.
- 14 In The Museum of Contemporary Art and Multicultural Education, pg. 48.
- 15 Idem, ibidem, Marcial Tucker pg. XXII.
- 16 in Howard Gardner, A criança pré-escolar, p. 177.

Comunicações

Arte-Educação

Professor, um Pesquisador do Contexto Educacional: um estudo sobre a prática de ensino em artes.

Gerda Margit Schütz Foerste*

O desafio na construção de uma proposta de prática de ensino nos cursos de formação de professores tem se definido a partir do conflito originado no bojo de um currículo fragmentado, no qual teoria e prática são dissociadas, assim produzindo antinomias, como: corpo e intelecto, trabalho manual e trabalho intelectual, objetividade e subjetividade, razão e imaginação, entre outras. Nessa produção cultural de saberes compartimentalizados, os professores, em processo de formação para o exercício da práxis educativa, deparam-se com problemas que são percebidos como barreiras quase que intransponíveis. Aponto aqui algumas entre tantas: a separação feita entre disciplinas de conteúdo, disciplinas de fundamentos da educação e disciplina de prática de ensino exige desses um grande esforço no sentido de construir um conhecimento que lhes permita interferir na realidade escolar, compreendendo-a como uma totalidade; a abordagem predominantemente técnica dada à construção do conhecimento favorece uma compreensão do saber educativo como um receituário, que se assemelha à lógica de que esse, como nas ciências exatas, é constituído de fórmulas que se aplicam invariavelmente às diversas situações-problema; e a construção do conhecimento em educação desvinculada da vivência em contexto de ensino.

A cisão entre educação e trabalho tem gerado uma formação artificial, que, em última análise não constrói a práxis em educação, mas reforça a concepção de que teoria e prática estão em espaços e direções diferentes. Assim tenho identificado, no currículo dos cursos de licenciatura, a fragilidade dos projetos de formação de professores na universidade brasileira. Proponho-me a, nesse artigo, tecer

algumas reflexões sobre essas e outras questões que tenho percebido ao longo de minha práxis educativa, bem como relatar experiências de ensino construídas nesse processo, em especial, no trabalho com a disciplina Prática de Ensino da Arte, no curso de Licenciatura em Educação Artística, na Universidade Federal do Espírito Santo.

Trabalho há dez anos com a formação de professores, com a disciplina Prática de Ensino em cursos de magistério 2º grau, Pedagogia, e Licenciatura em Artes Plásticas e Desenho. Hoje, desenvolvo o programa da disciplina Prática de Ensino de Artes, construindo com alunos da licenciatura propostas de intervenção na realidade da escola pública de ensino médio, numa perspectiva crítica, que parte de uma abordagem investigativa dada aos problemas da escola. Contudo, as dificuldades que encontramos são muitas, e vão desde a falta de apoio institucional para definição do campo de estágio, passando pela fragmentação do currículo do curso de licenciatura e, conseqüentemente o despreparo dos alunos em final de curso para uma abordagem crítica de seu papel na escola.

Acompanhando alunos, em final de curso de licenciatura em Artes, na tarefa de construir uma proposta de intervenção na realidade da escola pública, a partir da seleção de conteúdos vistos no decorrer do curso no qual se procedeu a uma justaposição de disciplinas, percebo a dificuldade que encontram para estabelecer vínculos entre as diversas experiências vivenciadas e a construção de uma prática de ensino coerente, articulada e contextualizada. Os alunos, a exemplo do que ocorre na organização curricular do curso, tendem a elaborar propostas a partir de vivências isoladas, o que se evidencia nos planos de ensino, na justaposição de conteúdos e na sua abordagem predominantemente técnica e instrumental. A busca de caminhos alternativos à essas questões exige uma nova proposta de formação dos profissionais da educação, para, conseqüentemente, possibilitar uma outra prática educativa. Algumas iniciativas passam crescentemente a fazer parte dos debates sobre a formação de docentes, hoje.

As discussões sobre a formação do professor, enquanto pesquisador da educação, intensificaram-se nos últimos anos e ampliaram-se. Inicialmente consolidada no interior dos cursos de pós-graduação, a pesquisa em educação passa hoje, gradativamente, também a ser desenvolvida nos cursos de graduação, constituindo-se num importante elemento articulador de um *projeto coletivo de formação do educador* (Fazenda, 1991, p.61) e produção de conhecimento em educação. Compreende-se, assim, que o professor deve ser um pesquisador da educação e que *o gosto pela pesquisa* deve ser estimulado ao longo de sua formação profissional (inicial e continuada).

A pesquisa, enquanto espaço de investigação científica, proporciona o aprofundamento do domínio teórico, a percepção e análise da realidade escolar, que apresenta graves problemas, e a construção de propostas metodológicas capazes de contribuir na sistematização das questões educacionais. A abordagem teórica é imprescindível na formação de um

educador crítico, pois constitui-se num dos elementos básicos para a análise qualitativa da realidade, favorecendo a superação de uma concepção fundada no senso-comum, passando a uma consciência filosófico-científica da prática pedagógica (Saviani, 1989). Porém, essa dimensão teórica precisa estar vinculada ao contexto educacional. Nessa perspectiva, o cotidiano escolar define-se como campo e objeto de investigação e atuação profissional do educador, que deve ser um pesquisador em ação. Em defesa dessa concepção de formação de professores, encontramos muitos teóricos da educação contemporânea, entre eles destacam-se Nóvoa (1992) e Schön (1992). Defendendo a idéia de que os professores precisam *assumir-se enquanto produtores de sua formação* argumentam que *essa formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas* (Nóvoa, 1992, p. 28). Schön propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de forma reflexiva. Ao sugerir a conversa-reflexiva-com-a-situação, identifica a necessidade do investigador construir a problemática, ou melhor, identificar o problema, na inter-relação com seu contexto e com os seus interlocutores diretos e indiretos. Na construção de um projeto (ou design), esse deve buscar a colaboração, através do diálogo, de seus interlocutores mais próximos, para investigar e propor possíveis soluções. Assim, sustenta que os protagonistas de uma dada situação devem repensá-la e refletir sobre as possibilidades de superação da problemática, coletivamente.

A prática de ensino, por ser uma disciplina teórico-prática, talvez a única com essa característica em se tratando da formação de professores, hoje, desenvolve-se a partir de vivências pedagógicas no interior da escola, teorizando-a. Em seu desenvolvimento o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir. A falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade da escola, ainda tem restringido a vivência pedagógica a uma contato artificial, de cumprimento formal da prática de ensino, o que não garante uma reflexão aprofundada sobre o vivido. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo, a partir das dúvidas reais do professor, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade. A falta de um trabalho mais sistemático de parceria entre escolas e Universidade tem levado à construção de propostas atomizadas e com pouca repercussão na comunidade educativa. Fazendo intervenções a partir de disciplinas isoladas em atividades esporádicas não se efetivam as mudanças necessárias no contexto da escola pública brasileira, nem se criam as condições para que o professor se forme num real envolvimento com as problemas da educação brasileira. Contudo, a parte essas questões que precisam ser enfrentadas com urgência, trabalhos moleculares, na dimensão do possível, têm servido de alento para aqueles que acreditam nas mudanças na educação, começando pela formação do educador. Conforme venho verificando, são iniciativas ainda isoladas e pouco expressivas que não avançam muito além dos limites da sala de aula. Essa perspectiva de atuação também é apontada como um limite a ser superado, pelos pesquisadores da educação. Nóvoa criticando os espaços em que se travam as discussões educacionais, aponta para o

aspecto de que essas e, sobretudo, as decisões do domínio educativo têm oscilado entre o *nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula*(1992, p.29). Esse autor defende a constituição de uma campo alternativo, *uma espécie de entre-dois* no qual seja resgatada a autonomia da comunidade escolar e fortalecida a organização interna das escolas, através do incremento a projetos de *formação-ação organizacional*. Isso significa, nas palavras de Nóvoa, *conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas*. Para ele,

A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.(1992, p.29)

Assim, as transformações no campo educacional são construídas a partir das mudanças nas práticas dos professores e das escolas com um todo, isso pressupõe um investimento positivo nas experiências inovadoras que já se fazem presentes neste meio. A falta de incentivo à iniciativas dessa ordem pode desencadear fenômenos de resistência pessoal e institucional e conduzir à passividade dos sujeitos da educação (Nóvoa, 1992, p.30). Torna-se, portanto, importante e necessário estimular propostas de *formação-ação* locais, que estejam vinculadas às questões colocadas e percebidas no cotidiano da escola e da região na qual esta está localizada.

Essas discussões tem servido de referencial para o trabalho que desenvolvo com alunos de Prática de Ensino de Artes, com os quais busco construir propostas alternativas de intervenção na realidade escolar, a pesar dos limites impostos pela organização curricular, tanto em seu curso como na escola que os recebe. A proposta parte de um reconhecimento da escola como um todo, as concepções que embasam suas práticas para o ensino da Arte, sua organização administrativa e pedagógica, os espaços físicos de que dispõe e a dinâmica das relações interpessoais exercitadas em seu cotidiano. A identificação de questões relacionadas ao planejamento do professor, as relações entre esse e os alunos, as lacunas na construção do conhecimento dos alunos é buscada a partir da observação criteriosa do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no espaço de sala de aula. A partir de uma visão mais abrangente da realidade da escola, os alunos são estimulados à definir um problema e sobre ele construir uma proposta de ensino. Devem, para tanto, buscar um referencial teórico capaz de fundamentar sua análise crítica sobre a realidade e apontar possíveis soluções à questão identificada. O planejamento de ensino, assim, é decorrente da reflexão sobre o contexto escolar. Nesse processo, reflexão e ação são indissociáveis, requerendo do professor um exercício constante de avaliação e planejamento. A apresentação da proposta aos colegas e conseqüentemente o debate sobre as propostas, também constitui-se num importante momento de construção de conhecimentos em educação.

Acredito que a descrição de uma situação de prática de ensino na qual essa vivência foi exercitada, poderá tornar essa reflexão mais concreta, sem,

contudo, ter a pretensão de esgotar, em tão curto espaço, todos os aspectos nela imbricados. Essa experiência foi desenvolvida em escola pública de ensino médio. Utilizando instrumentos como questionário e entrevistas, analisamos o contexto escolar, principalmente no que se refere às questões relacionadas ao ensino da arte. Constatamos, ou melhor, confirmamos a precariedade em que se encontram as escolas, sobretudo, nas propostas para o ensino de artes. Percebemos que a Arte e a preocupação com a estética encontram-se à margem da organização escolar, estando ausentes também da própria imagem construída pela escola quanto a sua forma arquitetônica e ocupação espacial.

Compreendemos, através da leitura e debate em sala de aula, que as questões ligadas a esse ensino estão diretamente vinculadas a um processo maior e mais complexo, de sucateamento da escola pública brasileira. Tal desmonte da escola pública se traduz nos baixos salários pagos aos profissionais da educação (quando estes recebem), nas péssimas condições de trabalho, no gerenciamento do sistema de ensino atrelado a interesses corporativos ou político-eleitorais e na falta de uma proposta educacional voltada à formação do cidadão. Principalmente se levarmos em consideração que a organização da sociedade privilegia o capital em detrimento da pessoa humana, dando ênfase a uma compreensão do homem como consumidor, em substituição à formação do cidadão. Percebemos o Estado ainda preservando uma prática histórica de atender aos interesses privados, pronto a cobrir os rombos do sistema financeiro e dos empresários corruptos, não respondendo aos seus encargos sociais, como a saúde, educação e segurança. Percebemos que, apesar desta realidade, por idealismo e com espírito de luta, a escola resiste, repensa suas trajetórias, paralisa suas atividades e reivindica outra forma de tratamento do Estado e da sociedade em relação à educação. Embora também o instrumento de luta, a greve, passa a ser questionado.

A necessidade dos profissionais da educação buscarem melhores condições de ensino e aprendizagem coloca-se de forma evidente e imperativa. Entre os muitos desafios a serem enfrentados, compreendemos que um deles diz respeito a criação de ambientes de estudo cada vez mais envolventes e motivadores. Identificamos isso quando observamos o ambiente físico da escola, que denota o estado de abandono em que a escola se encontra. Voltamo-nos sobretudo à estética do ambiente escolar, suas formas, sua organização espacial e o papel que a arte ocupava nesse espaço. Também ocupamo-nos com uma análise de aspectos da arquitetura da escola.

Os estudos nos apontavam para o fato de que a maior parte das escolas públicas brasileiras foram construídas num período em que predominava o tecnicismo na educação e a compreensão dos espaços dentro de uma lógica de organização parcelar da produção fabril, na qual os ambientes deveriam ser impessoais, neutros, sem comunicação direta com o mundo exterior e, pretensamente, objetivos e funcionais. Trata-se do período em que houve uma significativa expansão quantitativa da oferta de escolas. Hoje, quando reivindicamos que o quantitativo venha acompanhado do qualitativo,

compreendemos que a qualidade deve trazer consigo também a dimensão estética.

Partindo da premissa de que as artes visuais constituem uma área de produção de conhecimento que trabalha essencialmente com a leitura estética e crítica de imagens bi e tridimensionais, julgamos que nossa proposta de trabalho não poderia ignorar uma leitura do próprio ambiente escolar, enquanto produção humana. E considerando que o arte-educador é e deve ser um pesquisador dos elementos estéticos e artísticos produzidos pela sociedade - principalmente quando estes estão diretamente relacionados à construção de identidade, ao fortalecimento de culturas locais e à formação do cidadão - defendemos que a análise e leitura dessa produção parta da realidade vivida. Isso significa conhecer a arte e a arquitetura locais, o que pode começar pelo espaço da comunidade escolar.

Temos a certeza de que o ambiente físico é determinante para a aprendizagem e deve ser analisado crítica e esteticamente. A manutenção das salas de aula é importante para estimular a reconstrução de outros espaços numa dimensão estética, colaborando para desafiar a imaginação criadora, a alegria e a reivindicação por um ensino competente. Segundo Paulo Freire, "o ético está muito ligado ao estético" (1991: 34)¹.

Assim, ao reconhecermos na escola algumas características dos ambientes que nos remetiam à compreensão de impessoalidade e acreditando que o processo educativo tem como um de seus fundamentos a construção e reconstrução do espaço da educação pelos sujeitos nele envolvidos, aceitamos o desafio de pensarmos junto com alunos e professores a reorganização, pintura e decoração da sala de didática. Desenvolvemos uma proposta para o ambiente da sala de aula, a partir de um estudo de cores, ocupação do espaço e criação de um ambiente educativo que fosse produto dos sujeitos nele atuantes, sobretudo atendendo suas necessidades e seu gosto artístico-estético.

Por ter sido realizado em apenas uma sala de aula, ou seja, num laboratório de ensino, corresponde a um projeto embrionário que desejamos possa expandir-se e tomar conta de toda a escola. A disposição de enfrentar desafios e assumir o trabalho, mesmo em condições adversas, também é elemento constitutivo dessa iniciativa. Nesse caso, isso se traduz na busca da reconstrução do ambiente escolar, para além da dimensão decorativa ou de contemplação descontextualizada, mas numa perspectiva estético-educativa, que pode favorecer o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a estética urbana e uma reapropriação, pela comunidade escolar, da organização e decoração de seus ambientes de convívio cotidiano.

Julgo que, hoje, os enfrentamentos e soluções às questões complexas colocadas pela sociedade contemporânea serão decorrentes de práticas voltadas à realidade local, com o crescente envolvimento dos sujeitos históricos nas tomadas de decisão. Acredito que, a passagem de uma prática

técnico-instrumental atomizada para uma *práxis* consciente e engajada, exige uma fundamentação teórica que resgate a dimensão histórica, bem como a dimensão prospectiva, da realidade vivida. A teoria, assim, constitui-se num ponto fundamental para a reconstrução do campo educacional brasileiro, mas somente poderá repercutir concretamente na formação do educador quando vinculada ao cotidiano escolar e referendada pelos sujeitos concretos que nele atuam.

Bibliografia

- FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas - SP: Papyrus, 1991.
- _____. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques na pesquisa educacional**, São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FUSARI, Maria Felismunda de Rezende e . Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques na pesquisa educacional**, São Paulo: Cortez, 1992.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa - Portugal : Dom Quixote, 1992.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1989. (coleção educação contemporânea)
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa - Portugal : Dom Quixote, 1992.

Notas

* Professora do Departamento de Didática e Prática de Ensino do Centro Pedagógico / UFES.

Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás.
Doutoranda em Educação, na Universidade Federal Fluminense-RJ.

1 Consultar: Paulo FREIRE. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991..

Comunicações

Arte-Educação

O Olhar da Criança: da Tela Eletrônica à Tela Tradicional, Leituras e Relações

Analice Dutra Pillar

Estou investigando, desde agosto de 96, a influência da televisão na formação do olhar de crianças pré-escolares, através da leitura de obras de arte.

A educação do olhar via mídia eletrônica é muito marcante entre crianças de 0 a 6 anos. Quase metade da população brasileira é constituída por crianças que passam mais tempo frente à televisão do que na escola, ou pré-escola. Pesquisas mostram que as crianças passam, em média, 6 horas diárias vendo televisão, o que aumenta nos fins-de-semana. A televisão funciona como uma escola paralela, uma escola eletrônica.

Poderíamos, então, questionar como a criança iniciada na leitura de imagens através da tela eletrônica da televisão lê obras de arte? Que relações ela cria entre tais imagens?

Desde os anos 80, em muitas pré-escolas brasileiras tornou-se prática comum realizar leituras de obras de arte com crianças. Autores como Feldman, Parsons e Gardner têm embasado tais trabalhos, por abordarem como a criança compreende obras de arte, o que sua visão focaliza em diferentes momentos de entendimento.

Os trabalhos mais atuais em educação apontam a necessidade de incluir o tema das mídias na escola visando a discutir criticamente com as crianças o que lhes é apresentado no seu cotidiano e a ajudar-lhes a desvelar os estereótipos e as manipulações exibidas na televisão.

Há poucos estudos sobre televisão e educação e, até onde foi possível investigar, não há estudos que considerem como a criança lê obras de arte a partir da influência cotidiana das imagens da televisão.

Assim, conhecer que diálogo a criança estabelece entre os textos imagéticos da mídia eletrônica e obras de artes plásticas poderá subsidiar o professor de pré-escola a encaminhar propostas de múltiplas leituras de imagens buscando uma visão mais crítica e ampla da realidade.

Gardner no texto “Los efectos de la televisión se deben a la televisión?” discute a leitura complexa que a criança pequena faz deste meio e o estímulo à imaginação que é propiciado pelas imagens e pelos programas televisivos. O autor ressalta que quase todos os males da nossa época tem sido atribuídos , num momento ou noutro, à televisão, como um influente meio de comunicação. No entanto, a informação que temos acerca dos verdadeiros efeitos da televisão é muito escassa. Não sabemos que coisas são causadas pela televisão. É difícil confirmar que a televisão per si seja culpada.

No texto “Decifrando os códigos da televisão: a criança como antropólogo”, Gardner considera que a maioria de nós foi antropólogo quando pequeno, isto porque ao nos colocarmos diante da televisão e sentindo necessidade de entender a infinidade de imagens fugazes que ela mostra, as crianças de 2 a 8 anos são uma espécie de antropólogo. O autor fala de “etapas de compreensão televisiva”, ou seja, de leituras da televisão que são feitas pelas crianças.

A criança tem que encontrar sentido para distintas formas de realidade, aparentemente incomensuráveis, incluindo o artefato técnico que tem que enfrentar, os diversos retalhos da realidade que lhe apresenta, a complicada rede de programas variados que são apresentados todo dia. Ela tem que decifrar uma quantidade de mundos: o mundo da televisão em seu conjunto; o mundo apresentado em cada canal, e o mundo apresentado em cada tipo de programa, cada programa em particular e cada episódio ou cena.

Por meio de observação das crianças enquanto vêem televisão, pesquisadores americanos constataram a enorme rapidez com que adquirem uma competência básica neste campo, e também detectaram alguns problemas que subsistem na “leitura” dos mundos transmitidos pela televisão.

Conforme estas pesquisas, em primeiro lugar, toda criança deve compreender dois aspectos fundamentais da televisão: o tipo e as limitações do meio físico que é a tevê. Até os 4 ou 5 anos, a criança não compreende que o que apresenta a tevê existe num mundo separado de seu espaço vital imediato.

Em seguida, a criança passa, a captar a índole narrativa de grande parte do material televisionado. Para uma criança de 2 anos, a televisão apresenta uma quantidade de imagens isoladas, sem nenhuma conexão entre si. Qualquer imagem poderia aparecer em qualquer momento.

Já para as crianças de 3 a 4 anos, a televisão apresenta narrações que podem ser interrompidas, de vez em quando, por comerciais.

Toda relação com a televisão depende da compreensão destes aspectos essenciais: o mundo apresentado pela televisão existe de modo independente das ações e dos pensamentos do espectador; os episódios dos programas normalmente têm uma seqüência. Estas confusões acerca da índole narrativa tem sido resolvidas por volta dos 5 anos.

Conforme Gardner para a criança pré-escolar há três enigmas a serem decifrados para compreender o que é apresentado na televisão.

Em primeiro lugar, é preciso relacionar o que aparece na TV com o que existe no resto da experiência cotidiana. A criança tem que ser capaz de construir a membrana que separa o mundo da televisão do mundo da vida cotidiana. Em geral, até 1;5 a televisão faz parte da experiência diária da criança. Por volta dos 2;0, ela começa a reconhecer que os materiais apresentados na TV podem não ser idênticos ao do seu mundo real. Aos 3;0, a criança percebe as diferenças entre o mundo televisionado e o mundo real.

O segundo enigma diz respeito à relação entre a multiplicidade de programas apresentados cada dia. A princípio, as membranas que separam as distintas classes de programas são totalmente permeáveis: qualquer personagem pode aparecer em qualquer momento e qualquer contexto. Aos 3 ou 4 anos, a criança já reconhece os começos e o fim mais familiares, tem noção dos horários dos programas preferidos e sabe que um personagem que desaparece ao terminar um programa, vai voltar no dia seguinte.

O terceiro enigma, e talvez o mais difícil, com que a criança se depara quando vê televisão está na inter-relação dos múltiplos níveis de realidade e fantasia dentro da variada programação televisiva. Nos meios de comunicação artísticos, o normal é que se misturem realidade e fantasia; a televisão possivelmente seja o meio que apresenta o conjunto mais notório e desconcertante de níveis de realidade. Ainda que a diversidade de graus de realidade seja um motivo de confusão para as crianças, estas avançam muito durante os primeiros anos de sua vida quanto a sua capacidade para efetuar certas distinções preliminares.

Inicialmente, a criança tende a considerar tudo o que vê na televisão - filmes, desenhos animados, fotografias, fantasia ou notícias - como reais. A realidade é o pano de fundo sobre o qual se destaca a fantasia. Os primeiros elementos identificatórios surgem em relação a figuras anormais ou sobre-humanas, como os monstros, os magos ou os duendes. Quanto mais próximo for o personagem da realidade fotográfica, mais a criança tenderá a considerá-lo "real".

Para realizar esta distinção, a criança deve fazer duas aprendizagens: (1) tem que compreender os diversos usos e truques de que se vale o meio e os efeitos que podem ser explorados; (2) tem que ir além da dualidade possível-impossível, real-fantástico e considerar que coisas são ou não plausíveis.

Gardner ressalta, também, que nos últimos 25 anos, dois mitos totalmente opostos se construíram. O primeiro deles considera a criança como um ser ativo, preocupado em resolver problemas e se apropriar do seu mundo, recriando-o. O segundo mito, descreve a criança como uma vítima passiva de certas forças existentes na sociedade, em especial a televisão.

Tal consideração do autor mostra que se consideramos que a criança constrói o seu conhecimento ativamente acerca do seu mundo, então sua relação com a televisão também será ativa. De outra forma, a mesma criança que é sujeito do seu conhecimento num momento, em outro recebe de fora para dentro o que o meio lhe oferece via televisão.

Pretendo apresentar, agora, um pouco dos dados coletados, ou seja, das leituras de obras de arte feitas por crianças de 2 a 6 anos, mostrando o diálogo que elas estabelecem entre as imagens eletrônicas e as obras.

Constituí um grupo de nove crianças pré-escolares na faixa de 2 a 6 anos. Alguns dos critérios utilizados na seleção dos sujeitos foi a regularidade com que assistem televisão, as experiências diferenciadas quanto à leitura de obras de arte, idade, escolaridade e origem social variadas.

Realizamos duas entrevistas com os pais das crianças visando coletar dados sobre as crianças, suas atitudes e preferências frente a programas televisivos, hábitos familiares frente a obras de arte e leitura de imagens.

Ao todo estão sendo apresentadas às crianças 37 reproduções de obras de arte, agrupadas em cinco conjuntos, os quais serão exibidos um a um em 7 sessões de trabalho. Os conjuntos foram organizados de acordo com: (1) similaridade temática; (2) similaridade de tratamento e expressividade; (3) diferenças quanto ao tema; (4) diferenças de tratamento e expressividade; (5) obras que propiciaram muitas leituras e estudos consagrados.

Estamos restringindo, ao longo da pesquisa, o número de imagens em função dos interesses das crianças.

Nas sessões com as crianças, começamos perguntando o que estão assistindo na televisão no momento, o que mais gostam, comentamos um pouco acerca dos programas e, depois apresentamos reproduções de obras de arte de diferentes artistas e épocas e conversamos com a criança acerca do que pode ver no trabalho, do que ele trata, se lembra algo bom, triste ou divertido, se já tinha visto algo parecido e se já tinha visto algo parecido na televisão.

Os programas que as crianças mais assistem são Bom Dia & Companhia, Castelo Rá-Tim-Bum, Disney Club, Angel Mix, Chaves e desenhos animados. O programa Sai de Baixo, também tem boa audiência por parte das crianças. Em geral, os comerciais dirigidos ao público infantil chamam muito a atenção das crianças, seja pela música, seja pelo produto ou pelos personagens. A campanha da Parmalat, o comercial de salgadinhos da Elma Chips que vem

com o Tazo, os comerciais de refrigerantes, de iogurte, de chocolate, de calçados para crianças (Melissinha).

Ao assistir televisão a atitude, inicial, da criança não é contemplativa, pois ela não separa o que acontece na TV do seu cotidiano. A criança pequena não distingue o real do que é apresentado na televisão. Para ela, tudo que ali aparece pode existir. Só após a criança construir a membrana que separa o real do que aparece na tela é que ela começa a ter uma atitude contemplativa, tal como ao olhar uma pintura.

É comum as crianças pequenas manterem uma relação interativa com as imagens da televisão. Marcelo(5;3) ao assistir a um anúncio publicitário para o público infantil, vai até a tela para pegar o produto. Isadora (3;2), ao falar sobre a televisão, diz que para entrar nos programas é só atravessar o espelho, referindo-se à tela do televisor. De certa forma, ela de modo imaginário passa através do espelho e vive os desenhos animados, os programas, etc.

Gardner, em seus textos sobre criança e televisão, aborda o modo como as crianças vão se apropriando dos programas, dos personagens que assistem na televisão. Num primeiro momento, as crianças, segundo o autor, ainda não construíram a membrana que separa o real do que é apresentado na TV. A criança pensa que um personagem pode "entrar" em diferentes programas e horários. Ela não separa cada um dos programas e vai construindo a seqüência dos programas, bem como os dias e horários em que são exibidos.

O que a arte/tecnológica de certa forma procura é desconstruir esta membrana e levar-nos a interagir com as obras. Assim, nas instalações, o espectador rompe esta membrana e vive dentro da obra.

Claudia Dalla Verde diz que "é uma tradição e quase uma regra que a personagem "como a gente" dos contos tradicionais ou "contemporizados" descubra, no começo da história, uma porta para entrar no mundo mágico. Assim como a magia, para entrar no cotidiano, precisa de uma porta. A tradição da porta do encantamento costuma ser respeitada também na produção de programas de tevê para crianças, seja através de uma contador de histórias, seja através de produções mais elaboradas. (...) A porta do encantamento da tevê, mais do que uma fresta, é uma tela. Podemos nos iludir, achando que está aberta, mas no momento em que tentamos entrar ela se desfaz em cada vez mais linhas. No entanto, temos poderes sobre ela: cabe a nós iluminá-la quando, como e se quisermos. E, se não somos capazes de nos tornar mais sábios por isso, a culpa não pode ser atribuída só a tevê. Talvez estejamos batendo na porta errada, ou tenhamos esquecido as palavras mágicas." (VERDE, 1996)

Nas leituras de obras de arte, as crianças fizeram associações com personagens de programas televisivos, anúncios publicitários e notícias veiculadas pela mídia. Serão descritas, a seguir, algumas relações que as crianças explicitaram do universo televisivo com o das obras de arte.

Ao apreciar imagens de animais em obras pré-históricas ou primitivas, Marcelo (5;3) fica impressionado com as figuras e diz: “já vi uns bichos assim no zoológico com a minha mãe e na televisão. Sabe, na TV os bichos aparecem bem de perto para a gente ver”. Renata(5;2) ao observar as mesmas imagens comenta: “parece um cavalo. Eu já vi cavalo na rua e na TV”. Júlia (4;6) olha atentamente as imagens e diz: “é uma vaca. Eu já vi vaca aqui na minha rua e na tevê. Tem uma zebra. Eu vi zebra no desenho da TV”.

Na obra “Demoiselles D’Avignon” de Picasso, Amanda (3;5) comenta que “as pessoas vão tomar banho”. Ana Paula (3;10) lê a obra como índios e índias dançando. Na semana em que a entrevista ocorreu, colocaram fogo num índio na cidade de Brasília, o que foi amplamente noticiado na televisão; além disso, era a semana do índio e na escola da menina teve toda uma unidade de trabalho acerca do índio. Renata (5;2) diz que “parece uma mulher e um homem sem roupa, uns com roupa, não todo mundo sem roupa. A cara é de índio. (Já viste um índio?) Eu vi na TV”.

A obra “Ambroise Vollard” de Picasso é lida por Amanda (3;5) da seguinte forma: “parece o Seu Madruga (um dos personagens do seriado Chaves). Ramiro (3;2) comenta que “parece o Seu Vavá, do Sai de Baixo”. E Renata (6;2) diz que é “um homem brabo”.

“Guernica” de Picasso suscitou comentários das crianças quanto ao tema. Ana Paula (3;10) e Isadora (3;7) enumeram o que viam na imagem: branco, preto, bicho, monstro, lâmpada, vela, cavalo, boi que faz bu, um homem com uma carta. Renata(6;2) diz: “boi, luz, cavalo, pessoa triste, pessoa chorando, pessoa pegando um pé. É triste. Eu já vi parecido na TV.” Marcelo(6;1) considera que: “parece triste. É um monte de pessoas em várias direções”.

Em “Dinamismo de um cachorro na corrente” de Giacomo Balla, Marcelo(6;1) observa a obra e diz: “parece um leopardo correndo. (Como sabe que está correndo?) Pela velocidade. Eu vi um leopardo na televisão e depois vi no zoológico com a minha mãe”. Renata(5;2) afirma: “é um cachorro correndo. (como sabes que ele está correndo?) Vendo as pernas dele.A Pank (personagem de um seriado da televisão) tem um cachorro que é amigo dela”. Para Isadora (3; 3): “parece os Dálmatas, A Prenda e o Pongo correndo para achar os filhinhos”. Ramiro (3;8) considera que “é um gato malvado. Eu já vi na Cinderela, tem o gato que pegava o colar. Tem no cartoon”.

Ao apreciar “Las Meninas” de Velazquez, Isadora (2;10) diz que “é a princesa do casamento e ele (o pintor) é o príncipe.(...) e as crianças estavam cantando ‘eu vou, eu vou, para casa agora eu vou...” Marcelo (6; 1) diz: “Eu gosto deste, é mais parecido com a gente. Parece uma princesa porque ela tem roupa comprida. Eu já vi princesa na televisão, no Angel Mix tem a Bela, tem também nos programas de guerra (seriados japoneses com princesas)”. Ana Paula (3;10) e Isadora (3;7) ao verem a obra, falam de outras princesas: “A Bela Adormecida, a Branca de Neve, a fada do Angel Mix” (princesas que

viram no vídeo ou na televisão). Segundo Renata(6;2) : “é uma princesa. Já vi princesa na televisão, a Xuxa, a Angélica, num filme”. Júlia (4;6) diz : “Ela está de prenda. Ela vai na festa de caipira. Na escola tem festa, na Xuxa tem festa, no Disney Club tem festa”. (Nesta época, na escola estavam realizando uma festa caipira.)

Na obra “O nascimento de Vênus” de Botticelli, Júlia (4;0) diz: “eles estão trazendo a maçã envenenada para a Branca de Neve comer”. Conforme Renata (5;0), a obra mostra: “a irmã dela que veio lavar os cabelos dela com shampoo. Ela estava tomando banho. Sabe a minha mãe trabalha num salão de beleza e eu já fui lá ver as pessoas lavarem o cabelo. É como na televisão, o cabelo voa (devido ao secador)”. Isadora (3;8) diz: “Um anjo e uma anja, um barco (a concha). Anja pelada. Eu já vi os anjos na televisão, aparece”.

Ao apreciar a obra “O casal Arnolfini”, Amanda(3;5) comenta: “parece a Bela e a Fera quando se casaram”. Isadora (3;8): “A rainha boa e o rei bom, que nem no filme da Bela Adormecida. Eles estão ponto a mão assim (cruzada) que nem no filme do Corcunda”.

Estamos finalizando a segunda coleta de dados deste ano. Ao todo são sete entrevistas com as crianças, fizemos duas no ano de 1996, uma em agosto e outra em dezembro, e para 1997 estão previstas mais cinco, nos meses de abril, junho, agosto, outubro e dezembro. A análise de dados está em processo, pretendemos fazer um estudo por imagem, por criança e por faixa etária.

Neste grupo, apareceram relações entre as imagens eletrônicas e as imagens da arte, seja através de cores marcantes, de movimentos, da temática, como se o universo das crianças estivesse, de certa forma, muito marcado pelo que lhes é apresentado via televisão.

Gardner diz que “é muito provável que aqueles cuja ‘língua materna’ é a televisão, passem com o tempo a ser os melhores poetas deste meio”. (GARDNER, 1997: 275) Assim, é fundamental a criança compreender, se apropriar da linguagem da televisão, para poder criar.

Bibliografia citada

- GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- VERDE, Claudia Dalla. **A porta do encantamento**. Trabalho apresentado na mesa redonda “A Participação da TV na Construção da visão de mundo das crianças”, no Seminário Televisão, Criança e Imaginário, São Paulo, 1996.

Comunicações

Arte-Educação

Arte-pré-Arte

Cleusa Peralta

A presente pesquisa tem como meta sistematizar os diversos aportes teóricos do ensino das artes que venham a atestar e dimensionar o campo de conhecimento que provisoriamente denominaremos Arte-pré-Arte . Este universo abrange, ao nosso ver, um espaço intermediário entre a produção de arte como um objetivo em si ¹ e a produção artística incipiente que emerge de um trabalho terapêutico ² , portanto interdisciplinar , de recuperação do potencial de *expressão plástica* inerente a todos, de acordo com READ e *imagética*, conforme ARNHEIM.

Os antecedentes desse trabalho reportam-se às atividades interdisciplinares realizadas em diversos projetos de pesquisa em Educação Ambiental, especialmente o Programa *Utopias Concretizáveis Interculturais* ³ . A partir dos resultados obtidos constatou-se que a experiência estética desenvolvida nas interfaces interdisciplinares dos programas testados constituiu-se no ponto de referência por excelência de todo um universo novo de conhecimentos praticados. O estilo de aprendizagem auto - construída inerente ao método de Educação Estética adotado nos programas de EA ⁴ salvaguardava, via de regra, um ponto de apoio importante para toda a produção de diversas disciplinas das áreas das ciências naturais e das humanas justamente no produto-final de cada módulo de ensino : desenhos, instalações, experimentos. Estes trabalhos, de acordo com WALGENBACH ⁵ e outros constituem-se em *produtos híbridos interdisciplinares*. Destaca-se nestes produtos - os trabalhos produzidos a partir de um contexto estético - a característica principal de sintetizar todo um percurso cognitivo que se construiu a partir de diversas e variadas abordagens de disciplinas conectadas entre si por eixos comuns, como por exemplo : a *cidadania cultural* das comunidades envolvidas.

Entretanto, o que se propõe neste particular é o questionamento sobre a *artisticidade* dos chamados *produtos híbridos interdisciplinares*.

É indiscutível a contribuição da Educação Estética a todo o aparato interdisciplinar que no final do túnel lança a sua luz maior. É indiscutível ainda a assertiva de READ acerca da necessidade da Arte como base da Educação, uma vez que a experiência acaba sempre por comprovar o óbvio: *Com arte se aprende melhor*. Ou seja, o ensino com arte é eficiente na obtenção de um produto interdisciplinar.

O problema da delimitação do campo da arte nessas instâncias híbridas parece-nos instigante no sentido notadamente terapêutico que imediatamente apresenta-se em oficinas desta natureza. A título preliminar poderíamos contrastar o trabalho realizado com crianças e adultos. Os primeiros em franco progresso de desenvolvimento expressivo, na contra-mão do sistema educacional vigente, com todo o instrumental estereotipante do entorno; os segundos já imersos na aridez do deserto onde a expressão plástica não brota há milênios. É justamente nesse deserto que instalamos preferencialmente nosso estudo, ao observarmos a fertilidade que faz jorrar desse terreno toda uma série de novas informações que carecem de sistematização e de aprofundamento teórico.

Uma vez constatada a eficiência do trabalho da Educação Estética no âmbito interdisciplinar com adultos leigos ou diletantes das artes, passamos a relatar os passos de apresentação de um método que visa a desencadear o retorno ao processo de produção estética, assim como um caminho de volta que celebra os seus primeiros passos sem, entretanto, perder-se de vista a perspectiva do adulto que reage ao trabalho na medida de sua espontaneidade peculiar, por um lado previsível em seus bloqueios de percurso e, por outro, absolutamente imprevisível em seus resultados catárticos. Justifica-se portanto, a necessidade de um duplo acompanhamento educacional-artístico e psico-terapêutico do tema.

São módulos de desdobramento do método :

- **Pensamento cinestésico**
- **Pensamento imaginativo**
- **Pensamento simbólico**
- **Pensamento metafórico**

Os módulos desenvolvem-se em ordem seqüencial como no desenvolvimento gráfico - pictórico infantil, mas com atividades específicas de descongestionamento da expressão do adulto associadas à apreciação da arte. Os materiais oferecidos fogem às regras de obtenção das obras de arte convencionais.

A pesquisa de suportes e corantes é estimulada de acordo com o caráter experimental da proposta. As primeiras atividades apontam para o caráter efêmero dos produtos obtidos, buscando-se exaustivamente o *processo*.

A *cinestesia* e a depuração do gestual operam preferencialmente com a velocidade e com o descompromisso no resultado. O objetivo é instigar o participante a inverter o processo de criação no sentido do *domínio* de um instrumental e de uma linguagem. A base afirma-se sobre a idéia de *ser dominado* ao invés de *dominar* o próprio processo. A *Teoria da Atividade* de VYGOTSKY, LEONTIEV e LURIA ⁶ subsidia este enfoque. As performances resultantes deste jogo entre *dominar* e *ser dominado* conferem aos materiais uma importância maior como forças vivas de um processo interativo estimulante para o ambiente de descoberta que assim se estabelece. Desta forma o participante aciona a partir da ação dos materiais - como a *violeta genciana*, um corante reagente - o seu pensamento projecional que estabelece de imediato um vínculo com a realidade exterior, com o ambiente externo. De certa forma, ao recriar formas como se observassem manchas na parede ou nuvens no horizonte, os participantes compartilham com os suportes e materiais um espaço íntimo de criação. São as chamadas *atividades de não desenhar*.

O trabalho terapêutico dessas duas primeiras etapas - pensamento cinestésico e pensamento imaginativo - constitui-se de atividades artísticas de estímulo da auto-confiança básica no sentido de respaldar as etapas subseqüentes.

A seguir desenrolam-se os dois outros módulos nos quais o processo de *ser dominado* inverte-se com o intuito de se buscar preferencialmente o *domínio* das linguagens e dos materiais. É tempo de materiais específicos e de aprendizado técnico. Ao mesmo tempo os participantes aventuram-se no campo simbólico e assumem o seu processo de criação de forma mais incisiva e peculiar. O nível metafórico é estimulado como o ponto alto do processo.

A pintura em grande formato destaca-se como uma aliada importante na recuperação de um aprendizado do movimento amplo que perdeu-se em algum momento distante no tempo. A motricidade fina é trabalhada com materiais nobres como o pincel japonês com o apoio da linguagem ideográfica e da técnica de pintura *zen*. Não há lugar para preconceitos de estilos na obtenção de resultados. A música instrumental, especialmente a percussão de diferentes etnias oferece sua aura de proteção e segurança ao processo. Os hemisférios opostos do planeta se encontram, assim como os lados direito e esquerdos do cérebro.

Fica em aberta, entretanto, a questão da *artisticidade* desta produção *híbrida* que tem como mérito a recuperação de um lastro auto-confiante de estímulo à retomada do desenvolvimento individual rumo a maturidade da linguagem visual, que só poderá emergir de um efetivo aprendizado orgânico e crítico. Sem sombra de dúvida este poderá vir a ser o próximo passo.

Notas

1 Como no ensino de arte de um modo geral

2 Que não objetiva a *artisticidade* como parâmetro para a construção de um produto

3 Programa de educação Ambiental desenvolvido durante sete anos, resultado de um intercâmbio cultural entre as universidades federais de Rio Grande - FURG - e de Santa Maria - UFSM - e que no caso de Rio Grande desenvolveu-se nas áreas de risco do Estuário da Lagoa dos Patos, nos municípios de Rio Grande, São José do Norte e Ilha dos Marinheiros. O programa contou com a participação de um público estimado em 3 000 pessoas, entre professores e alunos das redes municipais de ensino.

4 Educação Ambiental

5 Dr. Wilhelm WALGENBACH orientou, juntamente com Ricardo Timm de SOUZA minha dissertação de Mestrado sobre a questão interdisciplinar em EA e coordenou o projeto acima citado.

6 O princípio de *mediação* da linguagem e do instrumental de trabalho presente nesta teoria é adotada neste trabalho na medida em que as atividades artísticas mediam a relação ente os participantes e os materiais.

Comunicações

Arte-Educação

Interrelações entre Cultura Visual e Desenho Infantil

Leda Guimarães

Normalmente, a influência dos meios de comunicação de massa sobre as crianças é avaliada argumentando-se sobre os prós e os contras de suas mensagens que evocam o consumo, a agressividade, etc; sem levar em consideração os aspectos estruturais destes meios e dos processos de recepção pelas crianças. Este trabalho procura refletir, sobre as influências das características sintáticas das imagens produzidas pelos meios de comunicação visual nas representações gráficas de crianças.

Não queremos com isto criar uma falsa dicotomia entre forma e conteúdo, semântica/sintaxe; até porque, nos fenômenos concretos, estas divisões não existem. São apenas instrumentos teóricos de análise para distinguir diferentes aspectos de um fenômeno global. No entanto, os elementos semânticos são geralmente mais privilegiados em detrimento dos sintáticos, que são a base dos processos de percepção e representação. Pois qualquer mensagem só pode ser construída e ou interpretada através do conhecimento, mesmo informal ou inconsciente, de um código que a rege.

Nossa reflexão se propõe relacionar dois fenômenos: o primeiro refere-se à questão da produção e veiculação de imagens feitas sob determinadas regras e como a presença amiúde destas imagens na vida contemporânea especialmente junto a um público infantil refletiria-se na produção gráfica de crianças quando estão mais ou menos na fase do realismo visual (entre 9 a 12 anos) quando são detectadas com maior ênfase às influências dos aspectos culturais do seu contexto de vida.

Dentre os aspectos culturais que influenciam o desenho da criança, um em particular nos chama atenção pela sua

contemporaneidade: a influência das imagens produzidas pela mídia, impressa ou eletrônica.

O homem sempre conviveu com representações através de imagens como atestam as pinturas pré-históricas. Nunca porém na proporção da produção em que hoje convivemos, modificando e ampliando o olhar através de instrumentos sofisticados que nos revelam "realidades" despercebidas por nós.

Somos portanto, constantemente bombardeados com informações visuais as quais orientam uma percepção do mundo e das coisas diferente da percepção que se tinha há algum tempo atrás. A imagem fornece uma informação mais sintética e condensada onde a comunicação verbal acaba tornando-se enfadonha para a formulação de conceitos representativos.

Até bem pouco tempo a situação era outra. Viemos e ainda vivemos numa cultura letrada, literata, acadêmica com a palavra dominando as formas de acesso ao conhecimento ao menos nas formas institucionalizadas de transmissão do saber como escolas de um modo geral. No entanto sabemos que uma criança mesmo antes de aprender a ler, já faz leituras das imagens de que dispõe ao seu redor. Com o advento das técnicas de reprodução da imagem houve uma democratização do que já foi e continua sendo produzido. Os meios de reprodução técnica da imagem extrapolaram em muitas vezes sua função inicial de reproduzidora de fac-símiles e tornaram-se linguagens visuais próprias tais como a fotografia, as gravuras, o cinema, o vídeo etc. Existindo mesmo para cada uma, formas, regras próprias de composição e organização de imagens e de recursos e possibilidades técnicas.

A invenção da imprensa também contribuiu para que muita coisa mudasse em termos de formas de pensar. Fez com que se deslocasse os meios auditivos para os meios visuais da sintaxe. *

Dondis A. Dondis (1991) diz que a "linguagem é simplesmente um recurso de comunicação próprio do homem, que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever.

Após ressaltarmos a questão das transformações que uma cultura visual trouxe na contemporaneidade, vamos clarificar a relação pretendida entre esta cultura visual e o desenho infantil no que tange aos aspectos de construção de suas representações gráficas. Esta possível relação consiste na transformação dos mecanismos perceptivos _ o que é observado _ e os mecanismos de representação, neste caso no próprio desenho infantil.

As imagens veiculadas pela indústria cultural são elaboradas sob determinadas regras de construção tais como planos, enquadramentos, cortes, efeitos de perspectiva, escorço, seqüência de movimentos, etc. Estes recursos são utilizados de acordo com os mais variados objetivos de atingir a comunicação visual na relação meio /receptor.

Ora, tendo as crianças tornado-se receptores alvo de toda uma indústria voltada para fabricação de imagens e a convivência com estas se tornado tão estreita, pensamos que este contato traz para as crianças um aumento de repertório visual e que as regras de construção serão assimiladas no momento de construir suas próprias representações.

Para detectar em que momento estas influências se tornam mais evidentes, vamos levantar algumas considerações no que tange ao desenvolvimento do desenho infantil e suas fontes de influências culturais.

Mc Fee (1982) afirma que o desenvolvimento do desenho infantil não se dá apenas através de estágios naturais e sim através das oportunidades que a criança tem de desenvolver a capacidade de desenhar dentro da cultura. Aspectos culturais relacionados à idade, sexo, escolaridade, imagens produzidas pela mídia influenciam a representação gráfica das crianças de todas as idades. Estes aspectos culturais refletem o caráter individual do desenho da criança e denotam o nível de desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo.

Portanto suas representações gráficas evidenciam um estágio de elaboração mental, que é indicativo de interações entre a criança, suas experiências com objetos e com uma cultura específica.

Neste sentido, esta elaboração mental não é só algo interno, mas se constitui nas trocas da criança com o meio e a partir das relações que ela estabelece entre suas vivências anteriores e atuais.

Assim quando a criança se expressa, ela está explicitando o seu nível de desenvolvimento intelectual, emocional e perceptivo que, por seu tema é universal, mas que por sua forma é particular. Isto se deve ao fato de que a criança constrói representações inseridas num dado contexto cultural que informa suas experiências individuais. Desta forma, observa-se nos desenhos de crianças de todo o mundo, configurações familiares em relação a figura humana, casas, plantas etc, as quais são universais em seu tema e no esqueleto estrutural mas diferem na sua forma devido às influências culturais" (Fayga Ostrower, 1978;17)

Wilson (1982) diz que as crianças desenharam para explorar simbolicamente seus mundos. As primeiras experiências da criança são símbolos visuais que necessitam de uma leitura. A natureza do desenho das crianças é refletida por uma inata ordenação dos princípios visuais gráficos. As tendências internas e inatas logo vão se confrontar com as influências culturais e determinar não só a forma mas o estilo individual de cada criança. Portanto, através do desenho, a criança constrói realidades tendo a própria realidade para reinventá-la ao seu modo, e produz conhecimentos interagindo com seu meio ambiente.

Para que esta interação ocorra no desenho, alguns aspectos devem ter sido experienciados na cultura, como por exemplo, a questão da influência de

ilustrações de revistas, cinemas, televisão e outros meios de produção de imagens. Estes aspectos podem ser assimilados tanto conscientemente ou não, mas de qualquer maneira vão se refletir, recombinarem-se, ganharem ênfase dependendo da idade e do sexo de cada criança.

Mesmo antes de começarem à rabiscar, as crianças estão sujeitas às influências gráficas visuais. Para muitas crianças, as primeiras experiências visuais de animais são através de ilustrações, seja de desenhos ou fotografias, ou mesmo da televisão. Além destes modelos as crianças tem como referência desenhos de outras crianças, aos quais podem acessar mais rapidamente pois estão mais ao seu alcance em termos de resolução. Crianças mais novas observam os desenhos das mais velhas e também de outras de mesma idade que tenham mais habilidade para desenhar (Wilson, 1982).

Segundo Winner (1982) a faixa etária entre 09 e 12 anos está situada na fase da emergência do realismo. Entre nove e quatorze anos de idade os desenhos são na sua maioria representacionais em relação aos estágios anteriores do desenvolvimento, as formas tornam-se mais diferenciadas e complexas e a organização espacial torna-se mais coerente. No estágio da emergência do realismo, o desenho da criança torna-se menos livre e mais convencional. As convenções culturais tornam-se fortes presenças na representação gráfica das crianças que começam a copiar imagens de cartoons, gibis, televisão, etc. Wilson e Wilson(1982). A emergência das convenções culturais específicas resulta conseqüentemente em desenhos mais realistas.

Luquet (1987) destaca no desenvolvimento do desenho infantil dois momentos marcantes de elaboração: o realismo intelectual e o realismo visual. O primeiro consiste na representação fundada nas noções gerais de como as coisas são. Já no realismo visual a representação procura uma relação de verossimelhança, de representação mimética da realidade (escorço, perspectiva, etc). Embora Luquet não condicione o desenvolvimento das etapas à idade da criança, estas características do realismo visual, segundo Winner, estariam geralmente localizadas nesta faixa acima dos 09 anos, quando se consolida o realismo na representação.

Creio que seja necessário no entanto, refletirmos sobre o que seria o realismo na representação. Para Gombrich (1986) qualquer representação visual é um processo de construção baseado no conhecimento. Ou seja, toda representação teria como base convenções. “-O que é normal para o homem e para a criança do mundo inteiro é ficar com a schemata, com aquilo que se chama arte conceitual.”

Ainda em em Gombrich encontramos que as crianças crescem em nosso mundo, onde a imagem já assumiu múltiplas funções: retratar, ilustrar, decorar, atrair ou expressar emoção. Nossas crianças conhecem livros de figuras e revistas, a tela do cinema e a da televisão; e os quadros que as crianças fazem refletem essa experiência mais do que o psicólogo infantil imagina.

Portanto o que Luquet chama de realismo visual e outros denominam como a fase da consolidação do realismo na representação infantil, não estaria baseada na representação do que se vê, mas do que se conhece, e neste sentido o acesso ao mundo visual de forma mais intensa aumenta o repertório do que se conhece e principalmente no nosso caso, de esquemas de construção de imagens, que embora levem à resultados que mantenham uma relação de semelhança com o objeto referente, não é realista e sim conceitual pois são fundados em convenções apreendidas das novas tecnologias da imagens que por si já são altamente elaboradas e tornam-se a cada dia que passa mais sofisticadas.

Finalizando, procuramos enfatizar a importância das influências das imagens produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação visual como aspectos de uma cultura visual nas representações gráficas das crianças numa fase "realista". Refletimos justamente sobre os aspectos de construção das imagens tanto das produzidas pela indústria cultural quanto as produzidas pelas crianças vão determinar o que geralmente se entende por realismo e conceitual.

Derdyk (1989) observa que "somos incapazes de reconhecer um tema que não seja referenciado, em função de critérios não à nossa sensibilidade, mas à nossa cultura. Só vemos aquilo que conhecemos ou pelo menos, aquilo que podemos integrar num sistema corrente e, por conseguinte, fazendo parte das representações significativas".

Portanto não só reconhecer, mas também construir temas depende do que conhecemos, e o que conhecemos está referenciado evidentemente ao contexto cultural de cada um.

Bibliografia

- DERDYK,E. Formas de pensar o desenho. O desenvolvimento do grafismo infantil. Ed. Scipione.1989.
- DONDIS,A.DONDIS. A Sintaxe da Linguagem Visual. Martins Fontes. 1991.SP.
- GOMBRICH. E.H. Arte e Ilusão. São Paulo. Martins Fontes. 1986.
- LUQUET,G.H. O Desenho Infantil. Livraria Civilização. Editora Porto. 1987.
- Mc FEE and DeGGE. Art, Culture and Environment. A Catalyst for Teaching. Wadsworth Pupliching Company,Inc; Califórnia.1977.
- OSTROWER,F. Universos da Arte.Rio de Janeiro.Campus, 1983.
- WILSON< B. and WILSON M. Teaching children to draw: a guide to teacher and parents. New Jersey:Prentice hall.1982.
- WINNER,Ellen. Invented Worlds. Harvad University Press.1982.
- WINNICOTT. D.W. A criança e seu mundo. Ed. Zahar. 1982.

Comunicações

Arte-Educação

Ressonâncias do Olhar “MEDIADO”: marcas de histórias do passado

Mirian Celeste F. D. Martins

1. Remexer na bagagem de nossas memórias, nas imagens mentais desfocadas pelo tempo, nas sensações trazidas à tona... Tem sido esta a proposta central na investigação sobre os primeiros encontros com a arte, com educadores e estudantes de arte¹. Encontros partilhados através de textos que envolvem a escrita e a imagem: matéria carregada de significações.

Estas memórias, revisitadas, trazem de volta o sabor doce ou amargo, a traquinagem divertida ou a percepção dolorida de valores incompreendidos, resgatam também os passeios, viagens ou encontros com pessoas fantásticas.

Através destas ressonâncias do passado é possível investigar os possíveis mediadores e as noções ou os conceitos que marcaram nossas perspectivas presentes, como pontos de partida para a compreensão do processo de mediação entre arte e fruidor.

2. O termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Juridicamente o termo é empregado para processos pacíficos de acerto de conflitos internacionais onde a sugestão é sugerida e não imposta. Envolve assim dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnos de intermediário. Estes desígnos, estão em nosso foco, na mediação entre a produção artística e o fruidor, buscando a fruição - ação ou efeito de fruir: gozo, posse, usufruto.

O mediador pode ser uma pessoa, ou algo que ofereça a oportunidade de um diálogo, mesmo que de forma mais solitária, como um livro, um catálogo, um programa de TV, revistas, jornais ou um exercício de leitura de uma obra,..., e podem promover uma ruidosa conversa interna.

A presença de quem ou do quê provocou o encontro com as manifestações artísticas são reveladas por estes textos/imagens. Indivíduos sensíveis ou não à arte, como pais, tios, avós, irmãos mais velhos, amigos, professores, artistas, são sempre lembrados.

Outras marcas são também deixadas por livros, personagens de TV, filmes, peças infantis, concertos, pelas obras que vão fazendo parte de nosso acervo de imagens, pelas visitas aos museus, por alguns momentos especiais. Todos, de modo favorável ou não, nos ajudam a construir nossas primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura.

3. Um foco central da análise destes textos/imagens das memórias significativas em relação ao seu primeiro encontro com a arte é a construção de noções ou os conceitos construídos no passado e que deixaram marcas em nossas perspectivas presentes.

A morada da arte e do artista como espaço instigador é um dos conceitos desvelado pela tarefa proposta. O encontro com o artista em seu ateliê revela-se como uma experiência muito forte, embora não frequente. O seu habitat, como um animal raro, traduz um clima de trabalho e de pesquisa essencialmente diferenciado de outras profissões. Mesmo para aqueles que não puderam interagir com um artista, esta diferenciação é reforçada por filmes, charges e mesmo propagandas que mostram o ateliê como um espaço carregado de magia e mistério. Há algo como um espaço de alquimia...

Um outro aspeto analisado evidencia as histórias e os valores percebidos como verdades absolutas. Alguns conceitos são tão fortemente construídos em nossa infância que passam a determinar perspectivas que só poderão ser reavaliadas se outras situações forem oportunizadas para que sejam ressignificadas.

Em seu texto/imagem, Marcos Lisboa fala-nos das histórias contadas por sua mãe sobre os pintores. Daquela época, guarda ele a lembrança de que era considerado como o quadro mais famoso do mundo a *Monalisa* de Leonardo da Vinci: *“porque o olhar dele te acompanhava para qualquer lugar que você fosse. Com esta frase marcada na memória, passei a acreditar que o maior desafio de um artista era conseguir fazer o olhar do quadro acompanhar a pessoa que o admira. E se você o conseguisse, seria reconhecido como grande artista”*.

O olhar que “vem” da obra, que nos segue, é um recurso valorizado. Não apenas o relato de Marcos ou o de Lúcia Pantaleoni - lembrando-se da

reprodução da *Moça de Turbante* de Vermeer que decorava o escritório de sua casa - o reforça. Certamente fazem parte de nossas memórias a lembrança de visitas guiadas onde o monitor convidava a andar pelo salão com os olhos fixos em algum personagem, frequentemente sagrado, que nos seguia por todos os lados.

As obras ou reproduções com as quais convivemos em nossas casas, também engrossaram as águas que fluem em nosso imaginário estético. Determinadas obras, seja pelos seus temas, pelo clima expresso, pela mágica de seus traços/pinceladas ou cores/valores nos convidam a viagens por suas entranhas, como Kurosawa em seu *Sonhos*, penetrando nas obras de Van Gogh. Assim também, o próprio Van Gogh pode ter viajado na gravura de Millet que tinha em seu quarto e que foi uma das obras reinterpretadas por ele.

Muitos destes textos/imagens falam das reproduções de quadros que decoravam suas casas. Renoir é um dos artistas mais lembrados. Lembra-se Lúcia Pantaleone que sua mãe afirmava que *Rosa e Azul* era um retrato seu com sua irmã: *"Qual não foi nosso espanto, anos mais tarde, quando nos demos conta que aquele quadro, na verdade, retratava duas outras meninas que viveram na Europa no século passado"*.

As obras que marcaram nossa paisagem estética infantil, frequentemente, estão pautadas pelo realismo e pelos preceitos acadêmicos. Relembra Carmen Cristina Luccas: *"Igual, esta era a palavra que me perseguia, era o que eu queria: ser, fazer o mais perfeito possível"*. Preceitos que estão presentes em nossa cultura. Influências, entre outras, da Missão Francesa, trazida por D.João VI para ensinar aos povos da terra colonizada o que de melhor se fazia nas Academias. Vem daí a intenção e a expectativa de cópia fiel da realidade, reforçada pelo desejo de compreender as regras de um "bom desenho".²

A desvalorização da produção infantil, com o ensinamento de fórmulas ou em obediência a certos padrões de avaliação da escola, ou mesmo o elogio a trabalhos de cópia, atestam a compreensão da arte como reprodução da realidade.

Colada a estas ideias desvela-se também o conceito de que arte não se aprende. Assim, um talento não pode ser desperdiçado.

A valorização da produção infantil, devinculada do talento ou dom, é, por outro lado, instigadora para a expressão liberta de preocupações vindas do mundo externo - pois já são suficientes os desafios internos, balizados pelo próprio produtor em seu desejo de busca constante. A disponibilidade para produzir ou para compreender o processo de criação do outro, assim como o exercício do pensamento divergente - capaz de investigar significações através de perspectivas até conflitantes - podem também deixar marcas em nossa compreensão do universo da arte.

O mesmo acontece com a frequência de museus, galerias, espetáculos teatrais. Situações prazerosas, ou não, são reatualizadas frente a novas visitas. Situações que também remetem ao fato de que muitas vezes não apreciamos o que não temos repertório interno para compreender. E, se esta significação não é mediada, o sentimento de rejeição fica instalado. A simbiose entre gostar e compreender muitas vezes inibe a disponibilidade ao contato e requer muito trabalho para que o fruitor perceba que pode compreender e valorizar uma obra, independentemente de sua preferência. Muitas vezes, a busca da compreensão é que impulsiona para um curso de Arte.

4. Uma mediação sempre terá de lidar com estas histórias pessoais.

Como canal entre a obra e o fruitor, a mediação pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento da experiência estética. E quando hoje propomos novas mediações, não podemos deixar de considerar as ressonâncias de outras, que embaçam ou deixam mais cristalinas o olhar/viver para novos encontros com a arte.

Independente das possibilidades físicas e materiais, sempre haverá a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações onde o encontro com a arte possa ampliar a leitura e a compreensão do homem e de seu mundo. Capaz também de abrir diálogos, também internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruitor. Pois, o objetivo maior não é propiciar contato para que todas os aprendizes conheçam Monet, Picasso ou Volpi, mas que elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.

Na continuidade de minhas pesquisas que envolvem o olhar e a construção de uma prática pedagógica fundamentada em projetos de intervenção, tenho procurado visualizar cada sujeito que vive conosco uma aventura pedagógica não só por sua face cognitiva, mas também compreendendo as ressonâncias de um olhar mediado por um ser/estar em uma cultura determinada. É preciso também visualizar a nós mesmos, também reflexos de outras tantas ressonâncias, pois não há neutralidade no processo de ensino aprendizagem.

A linguagem da arte fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê. Contudo, como vimos, o diálogo silencioso com falas internas nem sempre traduzíveis é marcado por ressonâncias nem sempre tornadas conscientes ou alvo de nossas atenções.

Notas

1 Esta pesquisa tem sido realizada junto aos alunos da disciplina *Arte - projetos educacionais*, oferecida aos alunos de Licenciatura em Educação Artística/habilitação Artes Plásticas e como optativa para o curso de Bacharelado em Artes Plásticas do Instituto de Artes/UNESP e também junto a outros educadores no Espaço Pedagógico.

2 O mito do "bom desenho" foi um conceito apresentado em: *"Não sei desenhar" Implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. São Paulo: 1992, Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes/USP e em *O "bom desenho": mito, impacto e respostas de adolescentes*. In: *MAC Revista*, São Paulo, 2: 56-67, 1993.

Comunicações

Arte-Educação

Uma questão de gosto ou de emoção estética

Moema Rebouças

1.0 jogo na escola

Das 41 reproduções de pintura que constam no jogo, 17 são do século XIX, sendo que 14 são paisagens incluindo 5 marinhas, 2 naturezas-mortas e uma cena de cotidiano. Das 27 do século XX, temos dois retratos, 3 naturezas-mortas, 7 paisagens, 1 de cena do cotidiano e 14 pinturas abstratas.

Embora, nosso objetivo e o da professora não fosse de observar a preferência dos alunos, mas a discussão e análise dos conceitos artísticos, tanto em grupo como individualmente, nos surpreendemos quando na análise individual a obra mais escolhida foi uma pintura abstrata do século XX, do pintor Aldo Bonadei. Nossa expectativa, nesse caso, considerando como diz Parsons, o nível de desenvolvimento estético dos alunos, é que uma pintura figurativa seria a preferida. Esses alunos do noturno, maioria trabalhadores, nas séries anteriores não tiveram aulas de Educação Artística, nem estavam familiarizados com os conceitos artísticos.

Parsons, conforme citamos anteriormente, afirma que o tema é a porta de entrada para a compreensão de um quadro. Esta afirmativa, corresponde ao 2º estágio de desenvolvimento estético. E embora, existam diversas formas de interpretar um tema, variando da identificação das figuras, ou o que elas fazem, ou ainda que sentimentos se encontram contidos na obra, o fato é que, para Parsons (1992), o tema se constitui de algo identificável por nós, independente da maneira em que se encontra pintado. É como se fosse uma janela transparente, que nos permitisse visualizar através dela uma cena.

Outro aspecto relativo ao tema, é como este deve ser tratado pela pintura. A idéia central do 2º estágio para o autor, é que as

pessoas consideram os melhores quadros àqueles que tratam de coisas belas, pintadas de forma realista ou com figuras que identificamos do mundo real. Entretanto o conceito de “beleza” se modifica dependendo do enfoque dado. Pode se relacionar à expressividade e intensidade de sentimentos expressos na pintura: na força dos meios de expressão, como as cores que gostamos e identificamos como belas, a composição, a forma ou ainda podemos considerar como “belo” o que é esteticamente válido. Ao se deter no 2º estágio, o autor considera que uma pintura é bela porque o seu tema é belo.

A beleza nesse nível de desenvolvimento estético é como aquela defendida por Platão no *Banquete* quando associa o bom ao belo, no discurso de Diotima sobre o Amor. A beleza não é só externa, presente nos belos corpos dos jovens, nos belos ofícios é antes um atributo da coisa em si, da pessoa, da natureza, etc. A beleza, se encontra no domínio do sensível, da aparência está na virtude. E onde se encontra o feio? Para Platão está na impureza, e Parsons completa afirmando que o feio é a sombra projetada pela beleza.

Sobre o outro aspecto, de como os temas devem ser tratados pela pintura, se próximos do real, a base desta idéia está no conceito de “mimese” de Platão.

No *Crátilo*, Platão admitia que as palavras imitam as coisas que elas nomeiam.

Para Platão a arte é “apenas sombra, reflexo, imitação imperfeita de um outro mundo original, esplêndido, perfeito: o mundo eidético, onde se encontram as idéias puras e eternas” (Fallabela, 1987:13).

A estética platônica, e o conceito de “mimese” que também aparece em Aristóteles, dá origem a uma teoria naturalista da arte visual, presente no mundo ocidental desde a Antiguidade até a atualidade.

Inicialmente o naturalismo estético, considera a arte como parte do mundo real que representa, ou como cópia da realidade. O bom pintor seria aquele que faz parecer realidade o que não é. Dependendo da época, a semelhança e a habilidade alcançada pelo pintor constituía um mérito artístico. Estamos nos referindo a grande parte da antiguidade clássica, incluindo o Renascimento.

Mas a arte naturalista, também é aquela que “imita” uma parte da realidade, não sendo necessariamente, espelho do mundo real.

A obra de arte, “reflete uma realidade diferente da sua. O interesse está naquilo que se reflete ou se revela através dela” (Osborne, 1968:89). Incluem-se nessa categoria tanto as obras do naturalismo realista como idealista. Elas são avaliadas por padrões naturais relativos ao assunto representado, pela exatidão, habilidade ou ainda pelos valores. Revelam verdades relativas, ou idealizam um mundo.

Percorrendo os caminhos da pintura, o naturalismo e o idealismo, avançam pelo mundo ocidental , se apresentando de diferentes maneiras.

Por outro lado, a estética contemporânea, de tendência antinaturalista, desconsidera a obra de arte como espelho, avaliando-a por critérios próprios. Ao fazer um quadro, o artista cria as formas dentro de um sistema de cores determinadas, relacionando-as e localizando-as na bidimensionalidade da tela. As propriedades formais, contidas e presentificadas na obra de arte é que expressam o seu significado, e não a aparência de realidade.

Neste sentido, mesmo para a arte naturalista é impossível a cópia exata da natureza. Ao transferir a tridimensionalidade para a dimensionalidade do espaço da tela, da pintura, a percepção se acomoda e se reduz, ou seja, só as propriedades planares e bidimensionais podem ser "representadas".

Assim, a arte naturalista é que abstrai da realidade o que pretende representar, criando na tela um espaço virtual de representação , somente rompido pelos artistas modernos como Kandinsky, Malevitch e Delaunay.

Na pintura abstrata, o pintor não recobre a tela com ilusões óticas, buscando na bidimensionalidade a tridimensionalidade do mundo natural, ao contrário, explora a superfície planar refletindo nela o próprio medium pictórico. A pintura "sensibiliza o olho para perceber na dimensão de sua materialidade, seu suporte, suas pinceladas, as granulações das tintas, a inserção de outros componentes na composição dessas, o gesto de inscrição ou não do pintor, enfim seus constituintes físicos, o que até então não era visível" (Oliveira, 1995:113).

2- Como apreciar a pintura abstrata.

Na pesquisa de Parsons, as 8 pinturas utilizadas são figurativas, mas de estilos diferentes, algumas Cubistas. Segundo o autor, ao considerar essas obras de estilo não-realista mais expressivas e envolventes do que as realistas , e ainda, ao argumentar que por meio delas atinge-se a reflexão e uma reconstituição da obra mais imaginativa, o indivíduo se encontra no 3º estágio de desenvolvimento estético.

O meio de expressão de um quadro é aquilo que o artista trabalha e, conseqüentemente o que o observador vê. Na pintura é a tinta, o suporte, as cores, as formas, a textura marcando o gesto do pintor, o acréscimo de outros materiais, enfim o que determina o modo de pintar, o estilo do pintor.

No 2º estágio , conforme Parsons , a forma é entendida em função do tema, e apreciada pela capacidade ou habilidade do pintor para uma representação realista. No 3º estágio, mesmo que ainda intuitivamente, percebe-se a expressividade dos meios de expressão da pintura, mas , somente no 4º estágio, a forma e a expressão revelam a significação da obra. Para tanto, é

necessário transcender os limites da subjetividade individual, percebendo as qualidades públicas da obra em si. Através da percepção de como as linhas, as cores, a textura, a composição, a técnica se encontram estruturadas na obra, revelando o seu estilo, é que encontramos o seu significado.

É necessário que possamos pensar no quadro de forma analítica, percebendo-o sensivelmente.

A arte abstrata, ao modificar o estabelecido na pintura realista, impôs novas formas de olhar a obra. De Fusco (1988:9), ao examinar as causas das dificuldades das pessoas para compreender a arte moderna e contemporânea, argumenta que se deve "não só a crise sociocultural geral de nosso tempo mas, do caráter específico da atividade artística contemporânea".

Se anteriormente a arte do passado se servia de um "código múltiplo", atualmente a arte baseia-se em vários códigos particulares e específicos.

Estas manifestações, de tantos códigos especializados exigem para sua compreensão uma chave de leitura acessível, capaz de assimilar e decifrar este código. Por outro lado, as mídias a reboque dos movimentos artísticos, absorvem os elementos principais criados pelos artistas modernos, e incorporam ao seu trabalho. Basta compararmos as produções gráficas das revistas, ao longo de 20 anos para nos surpreendermos com as mudanças, que além da arte, forma também provocadas pelo avanço tecnológico. Mas, no momento nos interessa alertar, para o fato que as mudanças artísticas, não se encontram isoladas nos espaços das galerias e museus cujo acesso em nosso país ainda é de uma elite. Por este motivo, a escola por sua abrangência, constitui local ideal para a educação estética, permitindo o acesso aos códigos artísticos.

Mas, retornando às razões que motivaram os alunos a escolherem em sua maioria, uma pintura abstrata discutiremos a seguir.

3-Uma questão de gosto ou de emoção estética.

Se tratando de gosto nosso referencial maior está em Kant. Ao definir "os juízos sobre o gosto" na "*Crítica do Julgamento*" quando trata do "*belo*" a experiência do prazer estético também não se assemelha aos outros, a diferença é de grau e de natureza. Ao explicar o prazer estético em Kant, Bayer (1978:201) esclarece-nos que duas das nossas faculdades agem, a intelectual e a imaginativa e é esta coincidência inabitual que causa o prazer. Kant utiliza os termos, "juízo de gosto" e "intuição ou reflexão" quando trata do prazer estético ao belo e sua satisfação universal e desinteressada. Repudia dessa forma o intelectualismo da Renascença que perdurou no neoclassicismo e no academismo, e que propunha propriedades e princípios aos objetos para que estes fossem considerados *belos*. Reiterou que a base do prazer estético é a experiência estética direta da pessoa em contato com

o objeto, percebendo sua beleza , e apreciando-o pelo que ele é. Para que possamos estabelecer esse juízo acerca de um objeto, os nossos sentimentos estarão envolvidos estabelecendo um elo entre o pintor, a obra e o observador.

Ao definir uma obra Kandinsky, em um artigo publicado em *Der Sturm* de 1913, o pintor nos fala dessa emoção (apud Read, 1980:165): *"Uma obra de arte consiste em dois elementos, o interior e o exterior. O interior é a emoção na obra do artista; essa emoção tem a capacidade de evocar uma emoção semelhante no observador....A sequência é: emoção (no artista)->o sensório-> a obra de arte -> o sensório-> a emoção (no observador).*

O elemento interno, isto é a emoção, deve existir; caso contrário, a obra de arte é uma impostura. O elemento interno determina a forma da obra de arte."

Ainda sobre essa emoção ,a teoria da expressão e o esteta inglês Osborne , divide-a em três grupos: arte como auto-expressão do artista, como transmissão da emoção do artista para o público e arte como concretização da emoção num objeto de arte.

Na primeira, o argumento central é "que o caráter qualitativo da emoção sentida que se exprime nas obras de arte, só nelas ou, pelo menos adequadamente nelas do que em qualquer outro meio de expressão"(Osborne,1968:213).

Entretanto, Osborne afirma não ser estreita a relação entre a expressão natural das emoções e a expressão emocional em obras de arte. Considera que as obras não se constroem somente pela emoção do artista , pois a expressão na arte não é instintiva, estereotipada. A expressão na arte concretiza situações que o artista experimentou ultrapassando sua experiência pessoal. Cabe ao artista representar, pelo meio que escolher, com sentimento interior , as situações emocionais reais que não podem ser transmitidas pela linguagem comum e sim pela linguagem das emoções. Assim a teoria da expressão, muitas vezes aproxima-se da concepção naturalista da arte, ou seja, ao procurar imitar situações naturais, reais, não as imita objetivamente, mas depende da" habilidade do artista em fazê-la parecer não o que é, mas a realidade do que representa"(Osborne,1968:54). Para tanto , a emoção do artista ao realizar sua obra não é desprezada.

Aristóteles , na "Arte Poética"ao definir a arte não a considera uma simples imitação ou fotografia da realidade. Argumenta que , ao imitar e reproduzir o geral, a arte descobre a essência interna e externa das coisas, completando assim a tarefa da natureza.

Desta forma , a concepção de obra de arte, reflete tanto um segmento da realidade como espelho, quanto a atitude emocional do artista em relação a ela. A não perseguição pelo artista da objetividade da representação, torna-se um valor específico da arte.

Quanto ao segundo grupo, *da arte como transmissão da emoção do artista para o público*, Osborne, na pintura diferencia a teoria naturalista da teoria da expressão. Na primeira teoria, a ênfase estava na descrição narrativa dos sinais da emoção, enquanto que na teoria da expressão, importa a criação das qualidades emocionais, inerentes aos desenhos como as cores, formas e linhas.

O que se pretende não é mais o estilo teatral do naturalismo apoiado na reprodução dos sinais do sentimento, mas a materialização da emoção na obra de arte. Para tanto, é necessário criar configurações formais com poder expressivo, como a arte de Kandisky, a série dos retirantes de Portinari ou a pintura de Bonadei escolhida pelos alunos.

O terceiro grupo, *da arte como concretização da emoção num objeto de arte*, compreende a concepção de que o artista concretiza uma emoção na obra de arte, e o observador saboreia e frui a emoção de uma forma universal, mais significativa do que os sentimentos percebidos cotidianamente. Neste sentido, na fruição da obra de arte, percebemos o conteúdo emocional na plena concreticidade de sentimento, mas sem identificar-nos emocionalmente como nas situações rotineiras.

Osborne (1970) seleciona o que considera os principais aspectos da excitação emocional que matizam a percepção estética, entre eles:

1. A percepção delicada das qualidades sensoriais pela mediação do sentimento. Como na combinação das cores de uma pintura ou na amostra de perfumes. Esta aptidão perceptiva só diminui com o amadurecimento da pessoa, diminuindo a dependência do sentimento;
2. A percepção das qualidades estéticas formais, como equilíbrio, harmonia, proporção, que contêm o sentimento em muitos casos;
3. A diferença entre, a apreensão das qualidades expressivas de coisas descritas, da experiência estética característica das nossas atitudes diárias. Na apreensão estética ocorre o distanciamento, possibilitando a fruição.

No século XX, o filósofo italiano Croce, tem sua base estética na especificidade da arte e na divisão do conhecimento em intuitivo e lógico. O conhecimento intuitivo se manifesta na fantasia, no sonho na expressão. Para Croce, o prazer estético do observador de uma obra de arte só se concretiza quando este encontra a intuição do artista. (Bayer,1978). Croce portanto admite uma dupla presença de sentimento na arte. Os sentimentos contidos na obra, ou expressos na obra, que não são sentimentos vividos pelo artista antes da obra, "mas sentimentos contemplados, não atos de vida prática, mas invenção da fantasia, não elementos biográficos, mas devaneios poéticos" (Pareyson,1989:72). E os concomitantes, ou seja sentimentos vividos pelo artista ao fazer a obra, correspondendo à alegria de criar, o amor pela beleza e pela arte.

Acerca do primeiro sentimento, Croce argumenta que o ato da contemplação, exprime os sentimentos do artista, objetivando-os em imagens na obra de arte; trata-se de uma catarse que transporta o sentimento que não é mais particular e não diz respeito somente à individualidade do artista, mas a possibilidade universalmente humana, que enquanto tal, interessa a todos os homens. (Pareyson,1989).

Tanto em Osborne, quanto em Kant e Croce, ao analisar o prazer estético o sentimento se encontra presente e a obra de arte é considerada como objeto expressivo. Entretanto, a arte não é só expressão, é também fazer, construir formar uma matéria e neste sentido não se pode valorizar somente seu conteúdo.

Para a mediação da antítese entre conteudismo e formalismo, Pareyson propõe a inseparabilidade da forma e do conteúdo. Assim, a personalidade do artista se torna conteúdo, inteira espiritualidade, significado da aspecto sensível da obra, o próprio estilo como humanidade.

Esse é o caso da arte abstrata, quando "o próprio estilo que se torna tema, motivo inspirador interesse supremo do artista ; mas a característica desse tipo de arte é , precisamente, a de não ter um tema evidente."(Pareyson,1989: 65).

A ausência do tema, não implica ausência de conteúdo, entretanto, se o seu significado não se encontra visível para um olhar apressado, temos que buscar no nível mais profundo , não no assunto, mas na integralidade da obra o seu significado . Para tanto, precisamos tornar eloquentes os valores formais, os contrastes, as indicações do estilo, enfim as qualidades sensíveis da obra.

Ana Cláudia de Oliveira (1995) denomina essa emoção estética como estesia, nos apontando caminhos trilhados pela semiótica que trataremos a seguir.

Na semiótica francesa , em Greimas o texto é considerado como objeto de significação, seu estudo compreende portanto , os mecanimos que o compõem tornando-o uma totalidade de sentido. É uma teoria geral que estuda tanto os textos que se manifestam verbalmente ou visualmente.

Nos últimas pesquisas de Greimas, investigou-se a percepção e os modos de apreensão do mundo pelos órgãos dos sentidos . Como o texto constitui objeto de significação "um sujeito bem posicionado, frente a um objeto bem postado, são condições básicas para que o objeto, quebrando a continuidade do mundo que o tornava imperceptível, apareça com o que o que tem de mais característico: um certo som, uma certa fragância, uma certa luz..." (Oliveira,1995:229).

Assim, percebendo a totalidade do objeto, este transforma-se em sujeito, encontrando -se as duas entidades actanciais, unidas por um "valor" comum. Na união, o objeto se modifica para o sujeito, tornando-se um novo objeto de valor.

Como em Kant, a estesia pode ser compartilhada por todos , desde que independente dos conceitos, se busque a cognição do objeto como se ele fosse lógico.

Continuando, Oliveira nos explica que a estesia é um encontro sem tempo nem espaço . Acontece como uma "ruptura", um "acidente" imprevisível , mas ao retornar ao ritmo da vida cotidiana a lembrança permanece e , através de novas produções textuais outros momentos estésicos retornam. Entretanto, a autora alerta que estas são experiências únicas, que só se manifestam perante produções estéticas.

O momento da estesia ocorre quando o sujeito, percebe e decompõe pelos sentidos o objeto, tomando-o como uma totalidade. Por outro lado, o objeto "esta irradiando sua energia, que só acidentalmente toca o sujeito. (Oliveira,1995:232). Portanto, o objeto é "pregnante", ou seja , possui energia. Retornamos então à Osborne quando este defende a concretização da emoção na obra de arte, o que a semiótica esta chamando de "exalar a energia " e também a Croce , sentimentos contidos na obra.

Para percebermos esta energia e emoção concretizadas na obra tanto na estética quanto na semiótica temos que ativar nossos sentidos, entrecruzalos, ou seja, vemos, tocamos, cheiramos , saboreamos, nos aproximando, sujeito e objeto na obra, no texto.

Nas artes plásticas, desvendamos as linhas , as cores, a textura, a harmonia, o ritmo. Percebemos o sentir, que para Greimas se encontra no texto. E como as sensações presentes na enunciação "põem enunciador e enunciatário em sintonia, estado que possibilita ao último partilhar o conhecimento do primeiro e apreender com ele como adquirir competências que lhe permitirão penetrar no segredo desse milagre que é o de se reunir ao mundo e apagar de vez, no tempo de duração da ocorrência, a separação entre sujeito e mundo" (Oliveira,1995:234).

4 - Referências bibliográficas

- Bayer,R.**História da Estética**.Lisboa:Estampa,1993.
Falabella,M.**História da arte e estética: da mimeses à abstração**. Rio de Janeiro: Elo,1987.
Kant. **Kant**.São Paulo: Liv.Martins,Biblioteca do Pensamento Vivo.
Oliveira,A.**A estesia como condição do estético** in Do inteligível ao sensível.São Paulo Educ,1995.
Osborne,H.**Apreciação da Arte**.São Paulo:Cultrix,1970
_____.**Estética e Teoria da Arte**.São Paulo,1968.
Pareyson,L.**Os problemas da estética**.São Paulo: Martins Fontes, 1989.
Parsons,M.**Compreender a arte**. Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa:Presença,1992.

Comunicações

Arte-Educação

A Estética como Campo de Emergência da Pesquisa em Arte

Richard Perassi Luiz de Sousa

Introdução

Ao nosso ver, a abordagem estético-essencialista da arte tem sido pouco considerada pelos estudiosos da área, cuja preocupação em apresentar a obra de arte como texto didático, histórico ou semiótico, acaba por revelar um outro lado dessa questão, indicando a importância que pesquisadores de áreas diversificadas têm dado às possibilidades estéticas dentro de seus próprios campos de estudo.

Diante da crise do racionalismo, do materialismo e do estruturalismo, que postula a necessidade de revisão do conhecimento objetivo, praticamente todas as áreas do saber lançaram olhares sobre a subjetividade, descrevendo um percurso de retorno que, desta vez, parte do inteligível em direção ao sensível.

É notável o número de filósofos, psicólogos, sociólogos, historiadores, educadores e semioticistas, nesta última metade do século XX, que abordaram ou adotaram a arte e a estética como objeto de estudo, criando zonas de indiscernibilidade, nas quais se perdem artistas e estudiosos da arte¹.

No entanto, com a ajuda de parte desses autores, estamos pesquisando um recorte essencialista, que procura demarcar a posição da arte no conjunto do conhecimento, tomando a estética como seu campo de emergência filosófica, que a qualifica e a distingue como uma área específica do saber.

Isso não exclui a importância de outras abordagens. Porém, escolhemos este enfoque para desenvolver nossas idéias,

acreditando que apontar as peculiaridades da pesquisa em arte é tarefa relevante para todos nós.

1. Estética e percepção²

O termo *estética* (gr. *aisthetikós*, de *aisthanesthai*: perceber, sentir) é bastante conhecido por designar o ramo da filosofia onde a arte tornou-se o tema central. Todavia, os fenômenos estéticos são mais amplos e rotineiros que a grande arte, que encontramos nos museus, assinalando traços artísticos nos atos cotidianos de todas as pessoas. Dufrenne assinala, inclusive, a diferença entre obra de arte e objeto artístico (DUFRENNE,1981).

A arte (como produção dos artistas), apesar de ser o principal tema da reflexão estética, não é seu objeto exclusivo. Pois, segundo Herbert Read (1977:53), todos os atos da percepção apresentam em si um fator estético. Isso amplia as possibilidades de pesquisa em arte, permitindo o levantamento de aspectos artísticos em inúmeras áreas e ações do conhecimento.

1.1. O fator estético na percepção

A percepção é um fenômeno amplo e complexo, que não se limita à experiência sensível (estímulo), já que a estimulação sensível provoca também diversos tipos de reações (respostas), que podem ser físicas, afetivas e (ou) intelectuais.

O fator estético na percepção faz interagir diretamente, sem acionar a mediação lógico-razional, os estímulos sensíveis e as respostas afetivas correspondentes. Seus elementos definidores são a percepção sensível (sensibilidade) e a resposta afetiva (sentimento)³.

Herbert Read, juntamente com outros estudiosos⁴, denominou de fator estético esta capacidade de respondermos afetivamente aos estímulos perceptivos, e apontou o sentimento como o elemento primordial na "orquestração" do conjunto de reações da percepção.

Muito antes de sermos capazes de pensar sobre a vida em geral, e seus maiores problemas, somos guiados na busca de fins que não estão compreendidos dentro do ciclo de uma única percepção. É esta condução é concedida não pelo discernimento mas pelo sentimento (READ,1977,54).

Além disso, todas as nossas experiências sensíveis são registradas, memorizadas em maior ou menor grau, de modo consciente ou inconsciente, passando a compor um amplo repertório de antecedentes. As experiências (sensações, sentimentos e pensamentos, em imagens ou palavras) podem ser rememoradas ou revividas e ainda associadas entre si, abrindo espaço para as possibilidades mais amplas da imaginação, que estão relacionadas à criatividade.

Chamamos de associação a este processo de ligação de um acto presente

de percepção com um acto revivido de percepção e à faculdade que nos permite reviver o conhecimento das percepções prévias chamamos memória [...] o método terapêutico conhecido como psicanálise é edificado sobre o facto de que as associações podem ser indirectas, ou seja, as ligações entre um conhecimento e um conhecimento revivido, ou entre dois conhecimentos revividos, estão muitas vezes escondidas da mente consciente do sujeito (ibidem:52).

1.2. Empatia, vivência e catarse

Somos capazes de perceber, memorizar, associar e imaginar, e isso também nos permite a *empatia*, que identifica em nós a experiência vivida pelo outro. Ao presenciarmos o outro em ação, podemos recuperar em nós mesmos os elementos que nos permitem compreender ou vivenciar, por empatia com o outro, as experiências que desconhecíamos.

Augusto Boal, comentando sobre a possibilidade do fazer teatral, disse que o homem é o animal que consegue ver a si mesmo em ação, consegue reconhecer-se no espelho e no outro. A *catarse* (gr. katharsis: purificação, purgação) é a realização da empatia, da vivência através do outro. Este é o fascínio do teatro que abre as portas para a simulação das mais arriscadas vivências emocionais, onde “vivemos”, “matamos” e “morremos”, por meio da relação empática com os personagens da peça.

O viver através do outro anuncia também a possibilidade do viver através das coisas. No geral, o público quando ouve um canto em uma língua desconhecida não compreende o que está sendo comunicado, mas, mesmo assim, é tocado afetivamente e se emociona, apreciando o que ouve, pois suas sensações, sentimentos e lembranças são despertados pela música.

O mesmo pode acontecer diante de uma pedra, de um vegetal, ou na presença de um perfume. Em uma pintura abstrata, onde o sentido narrativo aparentemente foi excluído da composição, ainda residem inúmeras provocações às nossas reminiscências afetivas e cognitivas.

2. Sobre a arte e a técnica

Ainda dentro do contexto da percepção, constantemente a arte é confundida com a habilidade técnica que é empregada em sua execução.

A origem dessa percepção remonta à retomada renascentista da arte clássica, que assumiu o paradigma matemático da ciência moderna, estabelecendo a canônica acadêmica, com base na mensuração e no formalismo.

Todavia, depois do modernismo, as experiências de minimização da técnica, como no Tachismo⁵, comprovaram que a arte subsiste e persiste para além

da técnica. Apesar de ser condição necessária à expressão artística, a técnica em si não é suficiente para defini-la como arte.

Em conjunto com a técnica, o academismo (tomando por exemplo a pintura) cultivou o ato mimético, ou seja, a imitação naturalista do real, fazendo supor também que a qualidade artística estava relacionada à habilidade do artista e aos recursos técnicos de representação analógica do natural.

Porém, o fenômeno artístico dispensa finalidades objetivas, sua motivação é primordialmente subjetiva, manifestando-se, neste caso, como substrato afetivo do trabalho funcional. Muitos foram os homens que pintaram excelentes retratos (do ponto de vista da representação), mas nem todos os retratistas foram considerados artistas, demonstrando que, essencialmente, a arte reside na possibilidade desses retratos pintados tocarem afetivamente o espectador.

3. Arte e história

Através do estudo da história da arte, podemos perceber que as obras de arte apresentam características relacionadas à ideologia do seu tempo. Isso permite a análise sócio-cultural de uma época, através de suas obras de arte, que são assim apresentadas como documentos históricos.

No entanto, consideramos que as possibilidades documentais da arte são funções externas à sua função essencial que é artística. Pois, uma fotografia ou um mapa, que talvez não apresentem valores estéticos significativos, também podem ser utilizados como documentos históricos.

A natureza dialética da arte, como propõe Ernst Fischer (1981:17), permite o distanciamento lógico em oposição ao envolvimento emocional. A obra de arte também emprega o trabalho objetivo da razão, no tocante à sua elaboração técnica e sua formalização como linguagem. Assim, devido às características objetivas, tanto o artista como o espectador conseguem interagir racional e objetivamente com a obra de arte.

A possibilidade de aproximação emocional ou distanciamento racional faz a arte atuar em dois níveis: o histórico e o filosófico. Este último, o nível filosófico, através da estética, busca informar sobre a essencialidade da obra, sua universalidade e continuidade, além dos limites de seu tempo.

... toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com suas idéias e aspirações, as necessidades e esperanças de uma situação histórica particular. Mas, ao mesmo tempo, a arte supera essa limitação e, de dentro do momento histórico, cria também um momento de humanidade que promete constância no desenvolvimento. (FISCHER, 1981:17)

Portanto, o aspecto que consideramos mais interessante, do ponto de vista

da arte, é exatamente essa marca da subjetividade, que permanece nas coisas e desperta a afetividade do espectador. Isso promove um outro tipo de relação entre a arte e a história, possibilitando que os objetos históricos também sejam reconhecidos como objetos artísticos⁶. Consideramos importante essa inversão para a pesquisa em arte, pois ela aponta um campo histórico mais propício ao artista e ao pesquisador da arte, que não é coincidente com o lugar do historiador⁷.

4. Arte, comunicação e semiótica

A teoria da comunicação e a teoria semiótica também investigam as obras de arte como textos simbólicos e comunicacionais.

Diante do grande interesse despertado pela mídia contemporânea nas suas mais diversas áreas, muitos artistas e professores de arte iniciam estudos em comunicação e semiótica, considerando que os aspectos simbólicos e comunicacionais, fazem parte e respondem pela qualidade artística da obra.

Todavia, diversos teóricos dessas áreas fazem a devida distinção entre a arte, como fenômeno estético e o objeto artístico enquanto texto. Como é o caso de Mukarovský que combinou uma teoria da subjetividade estética com uma teoria de autonomia do signo estético. Considerando o escopo estético, é um engano supervalorizar as potencialidades comunicativas ou simbólicas da obra.

É impossível postular a autenticidade documentária do tema de uma obra de arte quando nós avaliamos essa obra como um produto de arte (MUKAROVSKÝ apud NÖTH, 1996:107).

Segundo Nöth, a autonomia estética defendida por Mukarovský é ainda bastante moderada, se comparada com as "teorias mais radicais" como de Jakobson que define o signo estético como autotélico⁸ e auto-referencial.

Ivan Bystrina concorda com esse caráter auto-referencial da obra de arte quando diz que "as obras de arte são estruturas especiais que falam sobre si próprias" (BYSTRINA, 1995:20).

A arte em si pretende, prioritariamente, a expressão à comunicação. Caso contrário, a arte e o artista estariam abrindo mão de sua maior qualidade que é a inovação. A comunicação pressupõe algum nível de codificação e de recorrência e o mesmo podemos dizer dos processos simbólicos. Isso é assim porque a experiência estética varia individualmente, com relação ao autor e ao espectador, enquanto os processos comunicacionais e simbólicos pretendem uma estrutura formal que estabeleça um padrão de regularidade e alguns níveis invariabilidade.

A ampliação da abrangência dos fenômenos estéticos estende o campo do estudioso em arte, é Bystrina quem afirma que "a função estética está, em

maior ou menor grau, presente em todos os textos, até mesmo em uma lista telefônica ou num batedor de claras de ovos" (ibidem:22).

Portanto, enquanto pesquisadores e estudiosos interessados no fenômeno artístico⁹, não precisamos também ocupar o lugar dos semioticista. Nossa atenção deve ser direcionada à identificação e ao estudo da função estética nos textos semióticos.

5. Arte, conhecimento e educação (conclusão)

Buscando dar continuidade ao escopo essencialista no estudo da arte, passamos a considerar a atualidade e a pertinência dos estudos estéticos e do livre exercício artístico no desenvolvimento do conhecimento e na educação.

Constatamos o predomínio das teses contextualistas na orientação do ensino da arte nas escolas, propondo o estudo do discurso artístico como estatuto de uma determinada concepção de mundo de caráter sócio-cultural.

No entanto, a plena abrangência estética, ampliada para além da esfera da grande arte, supera os esforços empreendidos por Herbert Read na proposição de uma educação através da arte e retoma essa possibilidade, sem necessariamente desconsiderar o estudo da arte dentro do programa de ensino.

O estímulo à percepção, à criatividade e aos exercícios expressivos são plenamente justificáveis, nesse redimensionamento estético do conhecimento a ser formulado e concebido na relação dialógica do homem com o mundo.

Nesse sentido, o pensamento de Gilles Deleuze, denominado filosofia do virtual, vem influenciando pensadores e artistas como o filósofo Pierre Levy e artista Roy Ascott. Ambos estudam as novas tecnologias e consideram a arte o campo privilegiado da experimentação nessa área, com vistas à emergência do conhecimento nas redes de interatividade tecnológica.

No seu conjunto, essas idéias questionam a exclusividade do regime institucional e a rigidez com relação ao conteúdo nos processos de ensino. A própria teoria do virtual (LEVY,1996) defende a atualização criativa da virtualidade, que vai além do possível (possibilidades apontadas pelo conhecido) em busca do potencial (potencialidades transformadoras da criatividade).

O termo "construtivismo" retorna à cena com nova vitalidade, neste mundo onde o trabalho se apresenta como uma atividade complexa, onde a resolução inventiva de problemas, a coordenação no seio de equipes e a gestão de relações humanas, intensificadas pela tecnologia, apontam para a gestão criativa de processos cooperativos.

A dimensão estética da ação humana ganha relevância nos processos de hominização e de produção do conhecimento. "Agir sobre seu meio, por pouco que seja, mesmo de um modo que se poderia pretender puramente técnico, material ou físico, eqüivale a erigir o mundo comum que pensa diferentemente dentro de cada um de nós, eqüivale a secretar indiretamente qualidade subjetiva e trabalhar no afeto" (LEVY,1996:109).

A arte permeia a vida do homem, as suas ações e a construção do meio sócio-cultural, por isso podemos propor uma visão de mundo a partir da arte, a qual implica, por via de conseqüência, uma produção de conhecimento a partir de uma leitura essencialmente estética dos processos sócio-culturais e confirma a atualidade de uma proposta de educação através da arte.

Apesar das nossas dificuldades em aceitar a gratuidade desprezível da arte, antes de procurarmos outras funções para a arte, deveríamos ouvir a voz dos poetas. Para Fernando Pessoa, "a beleza é o nome de qualquer coisa que não existe que dou às coisas em troca do agrado que elas me dão" e o poeta Manoel de Barros afirma que "o poema é antes de tudo um inútil". Em seguida, poderemos ouvir os filósofos e outros estudiosos interessados na arte.

Por que a arte interessa a tanta gente embora seja tão difícil de descrever? Porque ela representa por mais de uma razão, um ápice da humanidade. Nenhuma espécie animal jamais praticou as belas-artes. E não sem motivo: a arte está na confluência das três grandes correntes de virtualização e de hominização que são as linguagens, as técnicas e as éticas (ou religiões). A arte é difícil de definir por estar sempre na fronteira da simples linguagem expressiva, da técnica ordinária (o artesanato) ou da função social muito claramente designável. Ela fascina porque põe em prática a mais virtualizante das atividades. (LEVY,1996:78)

Bibliografia

- ASCOTT, Roy. *Cultivating the Hypercortex*, (mimeo).
BYSTRINA, I. *Tópicos de Semiótica da Cultura*, SP, CISC/PUC, 1996 (Pré-print)
DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia*, SP, ed.34, 1992.
FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*, RJ, Zahar, 1981.
LEVY, Pierre. *O que é o virtual*, SP, ed.34, 1996.
MERLEAU-PONTY, M. *O Primado da Percepção e Suas Conseqüências Filosóficas*, Campinas, Papirus, 1990.
NÖTH, Winfried. *A Semiótica no Século XX*, SP, Annablume, 1996.
READ, Herbert. *A Educação pela Arte*, SP, Martins Fontes, 1977.

Notas

1 Essa afirmação toma por base o nosso percurso pessoal como artista, estudante e professor, considerando também nossas percepções no convívio com os colegas de estudo, com os artistas e com os alunos de arte.

2 O conteúdo deste item 1, com pequenas alterações, foi apresentado no Congresso da AESP deste ano de 1997, como parte de um outro texto, cujo título é *A Contribuição da Estética ao Conhecimento*.

3 Cabe aqui liberarmos essas palavras, *sensibilidade* e *sentimento*, dos excessos românticos do senso comum, procurando desmitificá-las e empregá-las de modo razoável.

4 "Sou por isso tentado a chamar ao modelo desta reação de estético, e encontro apoio para esta opinião entre os psicólogos." A respeito do apoio de outros psicólogos, Read cita R. M. Ogden como partidário da mesma idéia (READ, 1977:53-4).

5 Técnica do Expressionismo abstrato que faz uso de manchas ocasionais e borrões.

6 Objetos de utilitários do antigo Egito são hoje considerados obras de arte.

7 Exceto no caso dos estudiosos e professores de história da arte, pois nesses casos as obras de arte são documentos de sua própria história e o pesquisador é de fato um historiador.

8 Para Jakobson a obra de arte não tem nenhuma função além de si mesma e concordando com autor consideramos as inúmeras funções atribuídas à obra de arte como modos de apropriação social, posteriores à sua gênese artística.

9 Não estamos considerando os estudiosos da linguagem visual, porque esses devem ter formação em teoria da percepção e semiótica, portanto, são semioticistas.

Comunicações

Arte-Educação

Reflexões Sobre a LDB e a Formação de Professores de Artes Visuais

Maria Lúcia Batezat Duarte

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 17 de dezembro de 1996, apresenta com considerável ênfase as questões relacionadas às artes e à cultura de um modo geral. Veja-se, por exemplo, os primeiros artigos:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 3º. O ensino será ministrado nos seguintes princípios:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

(IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.)

Especificamente no que referencia o ensino de arte, são bastante diversas as perspectivas indicadas por esta LDB (17/12/96), daquelas propostas pela Lei 5692/71. Esta última, apresentava o termo Educação Artística para nomear o ensino de arte e trazia aderidos, a esta nomenclatura, uma série de princípios como a polivalência do professor de 1º Grau, na sua formação superior e na sua prática docente, a compreensão da aprendizagem em arte como "atividade" e

não como disciplina curricular, e todos os desdobramentos deste fato (avaliação e frequência do aluno) principalmente nas séries finais de ensino do então 1^o Grau.

A nova terminologia, **ensino de arte**, é proposta articulada ao conceito "componente curricular", igualando-o as demais disciplinas de conteúdo, também distinguidas com essa conceituação. Verifique-se a Lei:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

d 2^o - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Art.36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

O entrelaçamento entre ensino de arte e conteúdo de ensino, estabelecido claramente pela sua designação como "componente curricular" anula, compreende-se assim, a ênfase anteriormente dada às "atividades" e ao "processo de produção". (Os fundamentos apresentados à Lei 5692/71 por Valmir Chagas - indicação 36/73, Parecer n. 1284/73, determinavam ao arte-educador que: "*O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos à obter*") Considera-se que na época, esta argumentação encontrava embasamento teórico em autores como Viktor Lowenfeld e W. L. Brittain (1947).

Na atual LDB, o foco do ensino de arte deixa de ser o "processo". Converte-se nos seus conteúdos específicos, e no produto sociocultural que pode gerar e apreciar.

Teorias contemporâneas fundamentam a inserção (obrigatória) do ensino de arte na Educação Nacional. Entre elas, a filosofia de Luigi Pareyson:

Pareyson, filósofo italiano contemporâneo, define arte como **FORMATIVIDADE**: *"Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer."*¹ Arte é definida assim, como uma invenção humana particular e única, cujo construindo ou fazendo assimila e revela o próprio ser do seu fazedor. Constitui-se enquanto objeto no mundo como exemplar de um sentido, de uma reflexão e de um momento (com o tempo) do sujeito que a construiu e da sociedade na qual ambos, arte e artista, estão ou estiveram inseridos.

Este autor esclarece que a sua definição de arte como "formatividade" contempla e inclui as outras três definições tradicionais de arte: arte como fazer, como exprimir, como conhecer. Para ele, a arte é mais do que um simples fazer, porque é configuração, descoberta e invenção de um objeto novo no mundo. É mais do que expressão, ou "expressão dos sentimentos", porque é *"expressão conseguida"*, é expressão realizada, presentificada na própria existência do objeto denominado arte. Conclui acrescentando que o fazendo, isto é, a *"formatividade"* do processo que define a arte é necessariamente um conhecer. Trata-se não apenas do conhecimento passivo, contemplativo, possibilitado pela visão da arte que ensina um modo novo de ver a realidade, mas do conhecimento elaborado pelo artista fazedor a cada passo de sua construção e que é ainda, a cada re-visão, capaz de fornecer ao espectador um sentido novo, inesperado.

Ensinar arte significa, mais do que proporcionar aos alunos o conhecimento da história da humanidade a partir de um modo específico de sua concretização. Significa, essencialmente, possibilitar a aquisição desse modo específico, formativo e inventivo, de fazer, exprimir e conhecer, para além da ciência e dos limites das estruturas da língua falada e escrita. A criança quando desenha configura, concretiza e torna visíveis imagens mentais, organizando suas concepções e refletindo sobre os modos de ser sujeito no mundo. Durante a infância e a adolescência, a produção de imagens gráficas e a construção de objetos plásticos é também um modo específico de reflexão e aquisição de valores sociais. A arte é um modo próprio pelo qual os sujeitos externalizam e internalizam a sua humanidade.

Argumentos semelhantes a este são plenamente desenvolvidos e objetivados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes, dirigidos ao Ensino Fundamental, cuja versão preliminar, para séries iniciais, foi divulgada para parecer em agosto de 1996. Neste documento o ensino de arte é proposto a partir de três orientações básicas: **fazer** (produção), **fruir** (apreciação), e **refletir** (compreensão). Entende-se que estas três orientações são próximas as três definições tradicionais de arte revisadas por Pareyson, e equivalentes a abordagem triangular para o ensino de arte apresentada no Brasil pela Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa em "A imagem no o ensino da arte", livro de 1991.

Será necessário, então, consolidar na estrutura do currículo escolar a presença fundamentada do ensino de arte na educação básica. Estabelecida a obrigatoriedade, é importante que o aparato legal complementar (resoluções e pareceres) garanta em definitivo o **ensino de arte em todas as séries da educação básica, com uma carga horária mínima de duas (2) horas-aula semanais**, tempo este indispensável, para que qualquer trabalho de envolvimento cultural e desenvolvimento artístico seja efetivado.

Deste modo, propõe-se que as normas complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando os fundamentos e metas expostos nos PCN-Artes, e na própria Lei especifiquem:

- que a obrigatoriedade do ensino de arte contempla, necessariamente, todas as séries da Educação Básica;
- que a carga-horária mínima para o ensino de arte é de duas (2) horas- aula semanais para cada uma das áreas (música, artes cênicas, artes visuais, dança);
- que é possível facultar às escolas e/ou à região, em função de suas características culturais e da habilitação dos professores, a seleção de duas (2) das áreas de arte para compor seu currículo (música, artes cênicas, artes visuais, dança) (Art.26);
- que atendendo ao Art.24, inciso IV, da LDB, as oficinas e “turmas ou classes”, extra-curriculares deverão ser implantadas, não substituindo, mas acrescentando ao currículo escolar a possibilidade de um atendimento prolongado aos alunos especialmente interessados em determinada área de produção artística, e que para isso será necessário garantir o espaço físico e os equipamentos adequados;

Quanto ao conteúdo curricular do Ensino de Artes Visuais para a Educação Básica, acredita-se que os PCN -Artes/96, propiciam a orientação necessária cujos domínios essenciais volta-se a apresentar:

1.História da Arte: a ser trabalhada de modo sincrônico (através de ligações formais, temáticas,...) ou diacrônico (respeitando a evolução temporal). Trata-se de através de exemplos possibilitar a compreensão da importância e do sentido da arte, além da compreensão dos diversos estilos e motivações artísticas. (História da Arte)

2.Conceitos: Implica que de modo evolutivo, através inicialmente da simples visualidade comentada de obras de arte, a criança e mais tarde o adolescente, sejam capazes de diferenciar a produção artística das demais produções culturais, e as várias poéticas entre si. (Estética)

3.Técnicas, materiais e procedimentos de criação: Através de exercícios, os conhecimentos sobre o uso de técnicas e materiais deve ser adquirido,

concomitantemente a procedimentos que, indicados pelo professor, desafiem os alunos a solucionar problemas plásticos, formais e espaciais de modo inovador. (Produção)

4. Leitura da Imagem: Através de princípios fornecidos pelos elementos da linguagem plástica e visual, pelos elementos de composição, pela contextualização da obra ou do exercício plástico-visual, realização de exercícios de leitura da produção artística "sacralizada" ou elaborada pelos estudantes. (Crítica)

Supondo apresentadas as questões normativas institucionais referentes à Educação Básica, é necessário considerar outro aspecto imprescindível: a formação de professores habilitados para o ensino de Artes Visuais. Observe-se inicialmente a LDB/96:

a) Da educação superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

(seguem outros quatro (4) incisos que referem-se à divulgação e à criação cultural)

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades,

sem prejuízo das outras, as seguintes atribuições:

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

b) Dos profissionais da educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, ...

Art.65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Compreende-se assim, que a formação do professor de arte ocorrerá somente através de licenciaturas plenas e de habilitação específica. Isto é, haverá uma Licenciatura em Música, uma Licenciatura em Artes Cênicas, uma Licenciatura em Artes Visuais, uma Licenciatura em Dança.

A partir dessas premissas, passa-se a considerar exclusivamente a formação do professor de Artes Visuais, foco desta argumentação.

Os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, oferecidos de modo específico e pleno devem garantir ao futuro professor da Educação Básica:

1.Experiência significativa como criador em Artes Visuais, através da produção de exercícios e obras em sistema de atelier. (Entende-se ser impossível orientar qualquer produção artística sem que esta experiência tenha sido vivenciada anterior e pessoalmente.);

2.Conhecimento técnico necessário à produção de exercícios e obras envolvendo manuseio, produção e pesquisa de materiais artísticos (agentes e suportes);

3. Conhecimento histórico e estético que possibilite a compreensão dos vários períodos, estilos e poéticas da produção em Artes Visuais, permitindo uma orientação segura e diferenciada aos alunos, de acordo com a multiplicidade de interesses evidenciados por eles no âmbito da produção e da apreciação estética;

4.Conhecimento das etapas de desenvolvimento gráfico-espacial da criança e do adolescente, a fim de garantir aos futuros alunos das primeiras às últimas séries da Educação Básica, uma orientação que, visando o seu aprimoramento, respeite suas lacunas e possibilidades de crescimento.

5.Conhecimento das teorias e métodos de ensino-aprendizagem nos âmbitos psicológico, sociológico e específico do ensino de Artes Visuais.

Entende-se assim, que o currículo para a formação do Licenciado em Artes Visuais, deveria ser composto por três núcleos básicos e suas respectivas disciplinas.

O núcleo básico, estaria composto pelas disciplinas de fundamentos:

História da Arte
Teorias da Arte (Estética, Sociologia, Antropologia)
Leitura de Imagens (Teoria da Forma, Teoria Iconológica,
Teoria Sociológica, Teoria Semiológica)
Técnicas de Desenho (Elementos de Linguagem e
Composição, recursos técnicos, de materiais e de
procedimentos de criação)
Atelier de Desenho (Pesquisa, construção, orientação do
"discurso" pessoal do aluno)

O núcleo específico, estaria composto pelas disciplinas que reunidas em um grupo coerente de opções garantiriam uma habilitação específica ao aluno. Trata-se na verdade de um núcleo subdividido em outros núcleos, estes sim específicos como:

Núcleo das Artes Gráficas (incluindo por exemplo,
"storyboard")
Núcleo dos Objetos Bidimensionais
Núcleo dos Objetos Tridimensionais
Núcleo da Imagem Virtual ou Novas Tecnologias (fotografia,
computação gráfica, vídeo)

O núcleo pedagógico, composto pelas disciplinas de formação docente:

Leis e Normas da Educação (federais, estaduais, municipais)
Planejamento de Ensino
Teorias de Ensino-Aprendizagem
Teorias do Desenvolvimento Gráfico-Espacial
Metodologias do Ensino de Artes Visuais
Prática de Ensino Sob Forma de Estágio Supervisionado

Diferente dos outros dois núcleos que estabelecem entre eles uma relação seqüencial, o núcleo pedagógico poderia e deveria ser cursado concomitantemente aos outros dois núcleos, de modo que a formação pedagógica ocorresse de modo gradual e profícuo. Finalmente, uma vez que as trezentas (300) horas-aula, previstas na LDB sob o artigo n.65, sejam mesmo dedicadas exclusivamente à Prática de Ensino (disciplina) e não à formação docente como um todo (núcleo pedagógico), entende-se que esta carga-horária deverá ser distribuída pelo período integral de formação do licenciado, iniciada através de estágios de observação nas Escolas de Aplicação e Escolinhas de Arte das universidades e nas redes de ensino, para gradualmente transformarem-se em estágios de regência de aulas de arte.

Nota

1 PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes. 1984. p. 32.

Índice dos textos e autores

- 16** **Arte Computacional na era da Globalização e do Multiculturalismo.**
Suzete Venturelli
- 27** **Globalização e Multiculturalismo**
Lucia Santaella
- 37** **Tempo em Transformação**
Jorge de Albuquerque Vieira
- 49** **Formas do Tempo**
Ricardo Basbaum
- 59** **Tempo em Transformação**
Celso Favaretto
- 61** **Cânones de Valor em Arte?**
Amélia Toledo
- 65** **Death is My Oldest Friend**
Eric Orr
- 76** **Project Arts: a Community-Based Art Talent Development Program for Rural Communities**
Enid Zimmerman
Indiana University
- 83** **Accessing the Value Inherent in Works of Art through Art Criticism**
George Geahigan
Purdue University
- 93** **Cultural Studies, Visual Culture**
Douglas Crimp
- 101** **Some Elements of the Contemporary: place, identity and technology**
Berta Sichel
- 111** **Empatia ou Dificuldade com a Arte Contemporânea**
Sebastião Gomes Pedrosa*
- 121** **Delineando Percursos**
Ms.Vera L. Rocha P. Ferreira (Vera Rocha)
- 125** **Formação do Professor de Artes Plásticas: uma visão contemporânea**
* Ayrton Dutra Corrêa
- 137** **Reflexões sobre a Pesquisa no Ensino Fundamental e Médio: Perspectivas de aproximação com os princípios da pesquisa científica.**
Fábíola Cirimbelli Búrigo Costa
- 142** **Leitura Formal da Obra de Arte Visual**
Um exercício de pesquisa em sala de aula
Vicente Vitoriano Marques Carvalho

- 150 **Arte Contemporânea na Educação Infantil**
O exercício da diversidade
Gabriela Suzana Wilder
- 159 **Professor, um Pesquisador do Contexto Educacional:**
um estudo sobre a prática de ensino em artes.
Gerda Margit Schütz Foerste*
- 166 **O Olhar da Criança: da Tela Eletrônica à Tela Tradicional,**
Leituras e Relações
Analice Dutra Pillar
- 173 **Arte-pré-Arte**
Cleusa Peralta
- 177 **Interrelações entre Cultura Visual e Desenho Infantil**
Leda Guimarães
- 182 **Ressonâncias do Olhar "MEDIADO":**
marcas de histórias do passado
Mirian Celeste F. D. Martins
- 187 **Uma questão de gosto ou de emoção estética**
Moema Rebouças
- 195 **A Estética como Campo de Emergência da Pesquisa em Arte**
Richard Perassi Luiz de Sousa
- 203 **Reflexões Sobre a LDB e a Formação de Professores de**
Artes Visuais
Maria Lúcia Batezat Duarte

