

ANAIS 99 VOL. 2

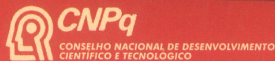
Realização:

ANPAP

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

SESC
SAO PAULO

Apoio:



UNESP / UNICAMP / USP / PUC-SP / FAAP / UnB

ANPAP

Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas

*O Estado da
Pesquisa em Arte*
**ENCONTRO NACIONAL
DA ANPAP**

COMUNICAÇÕES
*Ensino-Aprendizagem de Arte
Linguagens Visuais*

ANAIS 99

VOL. 2

**X ENCONTRO
NACIONAL
DA ANPAP**

São Paulo

10, 11 e 12 de novembro de 1999

ANAIS

Volume II

Ensino e Aprendizagem de Arte

Linguagens Visuais

ANPAP

Associação Nacional
de Pesquisadores
em Artes Plásticas

Projeto Gráfico
Marcos Nepomuceno

Diagramação e editoração eletrônica
PND Produções Gráficas

Capa
Lúcio Kume

Impressão
Artcolor

Ressalva

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

ORGANIZAÇÃO DO CONGRESSO

ANPAP

<i>Presidente:</i>	Anna Barros
<i>Vice-presidente:</i>	Maria Izabel Ribeiro
<i>1º secretário:</i>	Milton Sogabe
<i>2º secretária:</i>	Lilian Amaral
<i>1º tesoureiro:</i>	Gilberto Prado
<i>2º tesoureira:</i>	Ana Claudia de Oliveira

SESC SÃO PAULO

Serviço Social do Comércio

Administração Regional do Estado de São Paulo

Presidente do Conselho Regional

Abram Szajman

Diretor do Departamento Regional

Danilo Santos de Miranda

Superintendente Técnico Social

Joel Naimayer Padula

Gerente de Ação Cultural

Ivan Paulo Giannini

SESC Vila Mariana

Gerente do SESC Vila Mariana

José Menezes Neto

Gerente Adjunto

Antonio Carlos Moraes Prado

Coordenadora de Programação

Denise Lacroix Rosenkjar

Coordenador de Administração

Gilberto de Almeida

Supervisão de Eventos

Suzana Garcia

Equipe Técnica

Paulo Casale, Andréa Nogueira, Celina Dias Azevedo, Débora Teixeira,

Leonardo Ribeiro Lopes, Shirlei Torres Peres.

Apoio de Produção

Robson Aparecido Silva, João Batista de Moraes,

Helena Yoshico e equipes.

COMITÊS DELIBERATIVOS DO TEMÁRIO DO ENCONTRO

COMITÊ DE HISTÓRIA, TEORIA E CRÍTICA DE ARTE:

Marta Rossetti e Cacilda Teixeira da Costa

COMITÊ DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE:

Mirian Celeste Martins e Lucimar Bello Frange

COMITÊ DE LINGUAGENS VISUAIS:

Julio Plaza, Suzete Venturrelli e Ricardo Basbaum

COMITÊ DE CONSERVAÇÃO E MATERIAIS:

Florence M. White de Vera e Isis Baldini Elias

COMITÊ DE CURADORIA:

Martin Grossmann e Gabriela Suzana Wilder

COMITÊ DE ÉTICA:

Vera D'Horta, Silvio Perini Zamboni e Maria Cecília França Lourenço

SEÇÕES REGIONAIS

RIO GRANDE DO SUL

Blanca Brites - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Artes
Rua Senhor dos Passos, 248 - Centro - CEP. 90020-180 - Porto Alegre - RS.

SÃO PAULO

Gilberto Prado - Depto de Multimeios - Instituto de Artes da UNICAMP
Rua elis Regina s/n Cx. Postal 1170 - CEP. 13083-970 - Campinas - SP
Milton Sogabe - Instituto de Artes da UNESP
Rua Dom Luis Lasagna 400 - CEP. 04266-030 - São Paulo - SP

RIO DE JANEIRO

Isis Fernandes Braga - Laboratório de Computação Gráfica / Escola de Belas Artes - UFRJ
Prédio da Reitoria, salas 629 / 631 - Cidade Universitária
Rio de Janeiro - CEP. 21941-001 - Tel. (021) 290.2112 Ramal 2770 - FAX (021) 280.9590

CENTRO-OESTE

Silvio Zamboni - Instituto de Artes - Depto de Artes Visuais - UnB
Campus Universitário - Asa Norte - CEP. 70910-900
Brasília - DF Tel. (061)348.2656 Fax. (061)272.1053

PERNAMBUCO

Noêmia de Araújo Varella - Rua da Harmonia, 358
Casa Amarela - CEP. 52051-390 - Recife - PE
Tel. (081) 268.1287

BAHIA

Viga Gordilho - Av. Sete de Setembro, 2937 ap. 501
Ladeira da Barra - Salvador - BA
CEP. 40130-000 - Tel. (071) 336.8511 / 973.4403

ARTE, AGORA E SEMPRE

Queridos amigos e amigas,

Definir pesquisa em arte tem sido o desejo e meta da ANPAP há vários anos. Neste encontro especialmente dedicado a ela, gostaria de abordar o problema através de dois aspectos primordiais: o conceito de pesquisa e algumas questões que norteiam a pesquisa científica.

Gunnar Danbolt, professor de história da arte, do Institute of Art History at the University of Bergen, Noruega, conceitua pesquisa como: *"trabalho dirigido primeiramente a buscar novo conhecimento...: pode-se afirmar que a qualquer custo alguns tipos de atividade artística podem ser definidos como pesquisa....Mesmo se essa definição for circunscrita em virtude de acrescentarmos que uma atividade é científica somente se baseada num problema 'claramente definido' e quando emprega 'aproximação sistemática', não é possível excluir todas as atividades artísticas...A Ciência e a Arte têm inegavelmente um caráter em comum: ambas estão envolvidas com um procedimento e com um produto".¹*

O que poderíamos definir como o ponto de origem na diferença entre um campo de pesquisa e o outro é a intenção do que se busca, aqui, intenção de fazer arte. O artista se concentra em ações que podem resultar em obras de arte e que demandam um treino apropriado tanto artesanal como conceitual. Entretanto, os agentes ativadores de qualquer investigação são: curiosidade e imaginação.

No ...*"vasto e rico panorama de possibilidades"* em que a arte atual se concretiza *"o artista, para a realização da própria obra, necessita de um crescendo de informações dentro e fora da arte. Cada vez mais ele depende de uma troca osmótica com as ciências para realimentar seu trabalho e, não vejo isso tão-só como um aprendizado de técnicas novas, mas como uma nova maneira de criar, envolvendo atitudes enraizadas na tradição a serem checadas e transformadas."*²

Numa arte multidisciplinar os métodos de pesquisa, mesmo que incluam várias abordagens, estarão sempre centrados no objeto final que é fazer arte e são eles que devem nortear a metodologia.

Quanto a questões que norteiam a pesquisa científica, aqui exemplificada pela Física, trago as palavras de Marcelo Gleiser, físico teórico do Dartmouth College, Hanôver: *"A espiritualidade da ciência não é encontrada através de comparações entre suas descobertas e as práticas e ensinamentos de diversas religiões. Ela é encontrada na paixão com que os cientistas devotam toda uma vida na tentativa de desvendar os mistérios do mundo à sua volta. Ela é encontrada no próprio ato criativo, aquele momento de transcendência que desafia qualquer explicação racional. Ela é encontrada em sua humanidade e na poesia que revela."*³

Nesta época, quando arte e ciência caminham mais perto do que nunca, em uma situação de convivência fecunda, as palavras desse cientista traduzem minha maneira de pensar como artista.

É esse momento de autotranscendência, quando ainda nos terrenos da abdução servimos de porta-voz à arte, que vai tornar possível toda e qualquer pesquisa, sendo a combustão do processo a paixão pelo misterioso o qual jamais se desvenda totalmente.

Entretanto, diferentemente de outras disciplinas, a investigação em arte afirma-se no qualitativo e não no quantitativo, pois o material dominante é o emocional e o sensível, subjetivo e não quantificável em estatísticas.

Essa recuperação do momento criativo, quando vagamos possuídos por tudo que é humano e ao mesmo tempo transcendente, pode acontecer em uma investigação, em que pelo próprio processo metodológico o que predomina é a reflexão a qual se baseia na indução e na dedução e na quantificação do material experimentado?

Cabe a nós, artistas, que somos o início e o fim de todo processo do mundo da arte, e ao redor de cuja obra esse mundo orbita, tornar claro que a investigação em arte, para nós, se dá no próprio processo de criar, e é nele onde se deve procurar a qualidade aí existente ou não existente. Isto entretanto ainda demanda uma codificação passível de ser aplicada à experiência do fenômeno arte enquanto acontece e de pessoas a orientarem e julgarem esses processos, com um treinamento especial.

No fim de um século quando o conceito arte foi atualizado e referendado pelo próprio conceito, pelo processo, pela percepção, ainda cobram a nós artistas uma reflexão verbal sobre o trabalho de arte como único paradigma de investigação. Ora, essa investigação é sempre um processo paralelo, que se molda pela metodologia científica, estranha ao processo de criar. ...*"aquele momento de autotranscendência que desafia qualquer explicação racional"* jamais poderá ser recuperado em uma reflexão teórica. A arte ainda que utilizando a ciência para criar conserva suas próprias leis, que passam a reger o material científico.

Pensemos: o que é pesquisa em Física Cósmica? É o relato das observações de fenômenos reais ou das divagações pré-científicas nebulosas de possíveis teorias a serem comprovadas nas quais se recupera a vivência desse momento de autotranscendência? As duas instâncias formam o todo da pesquisa científica, que demanda uma prova e uma conclusão. Mas, mesmo ai existem pesquisas que atualmente só podem ficar na imaginação do pesquisador por falta de recursos para serem provadas; porém, continuam a gerar uma energia criativa.

Na Arte também, mesmo que a imaginação seja a ferramenta mais poderosa de projeção e atualização do produto, diversas vezes ainda, esse produto não pode ser finalizado por problemas semelhantes. Mas, aí não se busca uma prova, e a conclusão é de uma natureza diferente: é a própria obra.

Para a pesquisa em arte, o problema se concentra na maneira como as reflexões têm sido apresentadas: seja como uma descrição do processo criativo, seja no alicerçar a obra na História da Arte. Pode obedecer a uma metodologia científica perfeita, mas seu resultado jamais será imprescindível à uma investigação em arte. Pelas qualidades subjetivas do material artístico, é necessário recorrer a “comparações e demonstrações” pois :*“O julgamento estético sempre se baseou em uma categoria de conhecimento impossível de ser articulado ou verbalizado.”* ⁴

A pesquisa na criação da arte, onde a imagem é o elemento primordial, e não sua história, crítica, ensino, tem no texto reflexivo uma tradução intersemiótica em que algo se perde e algo se ganha, mas que não pode ser visto como o real trabalho investigativo.

Poderíamos indagar então, o porquê dos textos de artistas terem se proliferado neste século que ora finda? Se, vários artistas têm assumido seus textos como parte inseparável de sua obra, eles não tiveram jamais a intenção de serem uma investigação, mas, sim, um depoimento endereçado à comunidade artística, numa tentativa de tornar mais acessíveis, experiências que exigem um treino sensível que a maior parte da cultura não tem.

Como então, nós artistas, poderíamos criar uma nova maneira de apresentar o imponderável e não quantitativo, que seja possível de ser aceito como uma investigação por parte da comunidade acadêmica e das agências de fomento à pesquisa? Não pretendo ditar paradigmas para isso mas levantar mais questões, acusar situações que têm me preocupado frente a nossos alunos e orientandos.

O que mais me preocupa é a quantidade de aberrações cada vez mais freqüentes, apresentadas como dissertações e teses em prática de arte onde a metodologia científica pode estar plenamente aplicada mas que não levam em conta o verdadeiro campo da investigação: a obra de arte e sua qualidade. Esta questão já foi propriamente levantada por Regina Silveira em Congresso da ANPAP.

Será que, nós por falta de tempo e por acúmulo de obrigações não temos deixado essa situação se perpetuar por tempo demais?

Tenho plena consciência de que estas minhas considerações são polemicas, mas, como presidente desta associação, esta é uma oportunidade impar de endereçar a vocês esses questionamentos, para uma vez mais examinarmos a unicidade que se configura como pesquisa em arte, quais são seus parâmetros e também a necessidade de tornar conscientes as agências governamentais que regem a pesquisa que existe uma nomenclatura específica para cada trabalho de arte e que eles não cabem mais dentro das designações tradicionais de pintura, escultura. Enquanto nós artistas não definirmos essas questões, continuaremos a não ter nossos trabalhos aceitos como a própria investigação, levando a que não sejam qualificados como publicação e a que não tenham uma nomenclatura própria e específica para serem arrolados nos currículos oficiais de pesquisa.

Talvez nós, professores da pós graduação e responsáveis pelas pesquisas em arte, possamos na duração de um momento precioso ter a consciência iluminada, voltando-nos para o fato de que, para sermos professores e orientadores devemos ser antes de mais nada artistas, permanentemente no processo de criar. E, com isso, não excluo ai a presença poderosa do intelecto conquistada pelo artista como ser humano atual, mas sim reafirmo o valor de outra forma de conhecimento que tem sido constantemente ameaçado em nossa cultura.

Reafirmo através das palavras de Danbolt: *"O julgamento estético sempre se baseou em uma categoria de conhecimento impossível de ser articulado ou verbalizado. Ele pode somente ser formulado pela comparação, demonstração, etc. É importante enfatizar esse ponto pois o ideal científico positivista, tão impregnado em quase todos de nós, ensinou que o conhecimento autoritativo é o único verdadeiro. Este ideal nos faz descartar todas as outras espécies de conhecimento para nos concentrarmos em formular critérios que sejam tão claros e sem ambigüidade quanto possível. O critério desenvolvido dessa maneira não irá satisfazer de forma alguma as necessidades requeridas para conterem o fator essencial do julgamento estético no qual a avaliação está de fato fundamentada. Se o critério baseado no conhecimento autoritário for usado sem critica nessa área, o fenômeno da arte será reduzido a algo racional e lúcido. Em resumo, a expressão estética se evaporará, deixando para trás os remanescentes de poucas subestruturas racionais.*

Como já foi mencionado, no julgamento estético é o elemento subjetivo que decide a expressão estética de um dado trabalho de arte. Este elemento o qual pode ser visto como uma impressão interior profunda, não pode ser explicado. Em lugar disso ele deverá ser clarificado. Em outras palavras, o pesquisador em Arte precisa ponderar seu modo de expressão próprio. Esconder ou desconsiderar esse, elemento no nome da ciência objetiva, seria ignorar um dos elementos mais essenciais, sem o qual a expressão estética não teria existência atual." ⁵ Danbolt.

Terminando e para complicar um pouco mais cito o artista americano Robert Irwin *"Cada artista define, com sua obra, o que é arte"*, o que nos torna mais uma vez conscientes da especificidade da investigação em arte.

Retornando ao evento que ora abrimos solenemente quero agradecer à diretoria do SESC pela parceria na organização e realização deste X Encontro Nacional da ANPAP. Sem o SESC não teríamos tido a oportunidade de receber vocês todos aqui com essa classe internacional e, lembrando que pela Segunda vez fazemos juntos a história da ANPAP.

Agradeço também a toda a equipe do SESC e a toda a da ANPAP, diretoria, conselho, associados que têm construído uma associação cada vez mais forte e importante no cenário nacional. Quero lembrar o auxílio do CNPq e da FAPESP sempre presentes nos nossos encontros.

Um agradecimento muito especial à diretoria que ora termina, amigos muito especiais, com quem dividi momentos de incerteza e de alegria pelas vitórias alcançadas com o sacrifício de horas de trabalho voluntário, pelo amor da arte e da pesquisa. À Lilian Amaral que assumiu junto ao SESC o papel que não pude desenrolar todo o tempo em que estive em Brasília, na UnB. A Milton nosso Mercúrio, a própria comunicação da Associação, a Gilberto, pelo apoio e a ele e Ana Cláudia pelo cuidadoso controle das finanças. À Biloca, pela árdua função de dirigir o Conselho. A Larissa pela dedicação como secretária e a voz da ANPAP que vocês conhecem.

Se existe uma compensação, esta é a de termos tornado a ANPAP uma associação impar no país, reconhecida e amada pelos pesquisadores de todo o território nacional.

Minha lembrança e carinho vão também para a Universidade de Brasília, onde tive a honra de permanecer como professora visitante durante todo este ano, para seus professores e alunos que me ensinaram uma outra visão da realidade brasileira, dando-me a oportunidade de crescer como ser humano.

A todos que já fizeram parte de diretorias da ANPAP pela herança de qualidade que nos legaram.

Minhas honras aos membros da ANPAP que se distinguiram este ano em todos os setores profissionais que congregamos, e em especial ao prêmio ganho por Ana Mae Barbosa, presidente que nos antecedeu.

Quero fazer um momento de luto pela perda dos entes queridos representados este ano por Mariazinha Funaro.

Até sempre, e felicidades para a nova diretoria, com amor,

ANNA BARROS

Notas

1. Gunnar Danbolt, "The Concept of Research into the Fine Arts," editado por Arne Ase in OICS, 1990, p. 213.
2. Anna Barros, "A Investigação na Produção da Obra de Arte," in *Pesquisa em Artes Plásticas*, Analica Dutra Pillar et al., Porto Alegre, Ed. Universitária, UFRGS/ANPAP, 1993, p.54.
3. Marcelo Gleiser, (Folha de São Paulo, Mais, 5/12, domingo, 18/7/99).
4. Danbolt, *ibdem*, p.213.
5. Danbolt, *ibdem*, p.231.

Í N D Í C E

Ensino e Aprendizagem de Arte

ARTES PLÁSTICAS E PERCEÇÃO: UM OLHAR SOBRE O FAZER ARTÍSTICO DO DEFICIENTE VISUAL	14
Álvaro da Cruz Picanço Jr. e Paulo Pitombo	
MUSEU DE ARTE E PÚBLICO ESPECIAL	17
Amanda Tojal e Margarete de Oliveira	
OFICINA DO OLHAR: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR	20
Ana Elisabete Lopes e Luciana Becker Sander	
PRÁTICA DO ENSINO REFLEXIVA: O FAZER E PENSAR ARTE TENDO COMO BASE OS FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL E O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	27
Ana Luíza Ruschel Nunes e Silvana B. Padoin	
AS ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE DO MÉXICO: LIBERDADE, FORMA E CULTURA	33
Ana Mae Barbosa	
CRIATIVIDADE: ASPECTOS FUNDAMENTAIS	41
Ayrton Dutra Corrêa	
PERCURSOS VISUAIS NO ACERVO DO MAC USP	48
Carmen S. G. Aranha	
ARTE LOCAL, CONTO BIOGRÁFICO E NARRAÇÃO ORAL: UMA TRILOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	54
Celia Maria dos Santos Santiago	
LIVRE EXPRESSÃO E PROCESSO TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O DESENHO INFANTIL	60
César Pereira Cola	
JOGO CINCO MARIAS - INSTALAÇÃO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA IDENTIDADE CULTURAL	63
Elisa Iop	
"UM OLHAR APRECIADOR NÃO SE GANHA DE PRESENTE"	68
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo	
O ENTRELAÇAMENTO: UMA VISITA AO "GRANDE INTERIOR VERMELHO" – MATISSE	76
Giovana Santos Dantas da Silva	
VERTENTES PARA O ENSINO EM ARTE VISUAL	80
Isaac Antonio Camargo	
ENSINO MULTICULTURAL DA ARTE E VALORES ESTÉTICOS DA COMUNIDADE ESCOLAR	82
Ivone Mendes Richter	
IDENTIDADES DE ARTISTA: UM PERCURSO DA PINTURA	88
Lígia Dabul	
ENSINO DA ARTE E NOVAS TECNOLOGIAS: O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ARTÍSTICO, A IMAGEM ESTÁTICA E ANIMAÇÕES (DES)ANIMADAS	93
Lucia Gouvêa Pimentel	
ARTE - O SEU ENCANTAMENTO E O SEU TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE EDUCADORES: A CELEBRAÇÃO DE METAMORFOSES DA CIGARRA E DA FORMIGA	96
Mirian Celeste F. D. Martins	

ARTE/PÚBLICO: CONVITES PARA ENCONTROS SENSÍVEIS NA CIDADE DE SÃO PAULO	99
Mirian Celeste F. D. Martins, Bianka Tomie Ortega e Heloísa Lombello	
SEMIÓTICA E ESTÉTICA DA MODERNIDADE: PARA UMA LEITURA DA PINTURA DE DE FIORI	101
Moema Rebouças	
A IMAGEM NO LIVRO INFANTIL: UM EXERCÍCIO DE LEITURA	106
Neiva Senaide Petry Panozzo	
O PENSAMENTO NA MODA	113
Nilza de Oliveira	
DOCÊNCIA NO CURSO DE GRAVURA NO PROCESSO DO "SPIT-BITE" (GRAVURA EM METAL: PROCESSO DO LAVIS AGUA-TINTA)	118
Norberto Stori	
A COLEÇÃO DE DESENHOS INFANTIS DO ARQUIVO MÁRIO DE ANDRADE	122
Rejane G. Coutinho	
CRIAR, JOGAR E JULGAR BASTA COMEÇAR...	125
Rosa Maria Lellis Werneck	
CRIANÇA E PINTURA - AÇÃO E PAIXÃO DO CONHECER NA EDUCAÇÃO INFANTIL	129
Sandra Regina Simonis Richter	
ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DE PENSAR E DE TRANSFORMAR ATIVIDADES EDUCATIVAS DE DESENHO E PINTURA NAS SÉRIES INICIAIS.	136
Silvia Gentile Rocha	
UM MAR NA ESTRELA DE HASSAN - EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA ESTUDAR O PROCESSO DE DESENHO INFANTIL	139
Solange Galvão Coutinho	
"FAZENDO ARTE NA ESCOLA"	148
Suely Alonso Prestes Corrêa, Maria Teresa Faria Micuci e Tatiana Prado	

Linguagens Visuais

CORPO PRESENTE	156
Alice Stefania	
INTERFERÊNCIAS IMAGINÁRIAS COM O PÚBLICO	162
Ana Cristina da Natividade	
SUPERFÍCIE DO DESENHO	165
Antonio Lizárraga	
EVOLUINDO PARA O DOMÍNIO DA COMPLEXIDADE	167
Artemis Moroni	
CIBIONTE: O SELO CIBERNÉTICO	173
Cleomar de Sousa Rocha	
ESPÓLIO DE ROMOLO GOMES DE CASTRO DEUS TEATRO MONÓTONO - PESQUISA COMUNITÁRIA EM ARTE/ 1998-1999	179
Didonet Thomaz	
METAGRAVURA, MEMÓRIA, SEMIOSE	184
Edson Farias	
A DISCIPLINA DO ÓCIO	191
Elyeser Szturm	
IMAGENS DO TEXTO	197
Gerty Saruê	

UTILIZAÇÕES ARTÍSTICAS DE WEBCAM: PROJETOS VIRIDIS E COLUNISMO	199
Gilberto Prado	
THE WANDERER - O ANDARILHO	206
Grupo SDVila	
MUTAÇÕES EM ARTE E DESIGN: A CIBERCULTURA	212
Isis Fernandes Braga	
OS MEIOS ELETRÔNICOS E AS METAMORFOSES DA LIBIDO	217
João Gabriel L. C. Teixeira	
UM OLHAR CRONISTA, EDITANDO FOTOGRAFIAS ENSAIOS, RELATOS, SEQUÊNCIAS E NARRATIVAS	221
Joel La Laina Sene	
MANUAL DE LITOGRAFIA SOBRE PEDRA	226
José César Teatini de Souza Clímaco.	
ARTESANATO: UM TABU NA ACADEMIA	233
Leda Guimarães	
MEMÓRIA DO ESPAÇO OU ESCULTURA DO PENSAMENTO*	240
Lilian Amaral	
PONTES DO RECIFE, UMA AQUARELA NOEMIANA	242
Lucimar Bello Pereira Frange	
ALGUMAS COLOCAÇÕES DO HISTORIADOR ERIC HOBBSBAMW SOBRE A ARTE NO FINAL DO SÉCULO XX	246
Lygia Soboia	
ATUALIZAÇÕES DO HOMEM	252
Maria Beatriz de Medeiros	
SOBRE O SENTIDO NAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS INFANTIS	256
Maria Lúcia Batezat Duarte	
AMPLIAÇÕES ICÔNICAS - RESSEMANTIZAÇÕES	263
Romanita Disconzi	
"PERFORMANCES BIOCIBERNÉTICAS - A RELAÇÃO DO CORPO COM A MÁQUINA NAS ARTES PERFORMÁTICAS"	268
Rosangella Leote	
A PESQUISA EM ARTE NO DISTRITO FEDERAL - UM LUGAR SEM PASSADO	273
Silvio Zamboni	
COLECIONAR EX LIBRIS?	278
Stella Maris de Figueiredo Bertinazzo	
MUNDOS VIRTUAIS E VIDAS ARTIFICIAIS	285
Suzete Venturelli	
LUZA, UM CONCEITO AZUL	293
Viga Gordilho	
STANDING APART/FACING FACES: SEMIOTIZAÇÃO DE UMA VÍDEO-INSTALAÇÃO	296
Yvana Carla Fechine de Brito	

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE

ARTES PLÁSTICAS E PERCEÇÃO: UM OLHAR SOBRE O FAZER ARTÍSTICO DO DEFICIENTE VISUAL

Álvaro da Cruz
Picanço Jr. e
Paulo Pitombo

X Encontro Nacional
da ANPAP

14

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o processo artístico durante oficinas de artes para PPDV (pessoas portadoras de deficiência visual), realizadas na Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual LARAMARA, para jovens e adultos.

Procuramos criar situações que nos permitissem promover o acesso ao processo artístico dos participantes, abrangendo a arte como um *fazer*, como um *conhecer*, *apreciar*, *expressar* e *contextualizar o universo circundante*.

Adotamos um caminho de observação e registro, dentro de uma abordagem fenomenológica, descrevendo a experiência vivida para depois analisá-la, procurando encontrar procedimentos que nos auxiliassem a construir uma prática educacional-artística significativa para nosso grupo.

Para Merleau-Ponty, "o mundo percebido seria o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, por todo valor e toda a existência..." (1994), desta forma desenvolvemos nosso trabalho considerando que aquilo que está fora do indivíduo, seu mundo circundante, apenas atingira seu meio interno quando o elemento estimulador for captado, associado, julgado e elaborado de acordo com as experiências pessoais do sujeito em questão, e então internalizado, passando a fazer parte de todo registro histórico enquanto ser que experiencia e com ele interage.

Este processo é singular; quando se dá porém em um determinado tempo e espaço e numa determinada cultura, muitos indivíduos podem experimentar um mesmo fenômeno e o conteúdo percebido ter uma série de elementos similares entre si.

Desta forma procuramos propiciar situações de aula em ateliê aonde pudéssemos levar o indivíduo a experimentar o potencial perceptivo e interativo como um todo, durante as oficinas de artes - de desenho e pintura ministradas por Paulo Pitombo e modelagem e cerâmica ministrados por Álvaro Picanço.

Possibilitamos ações que permitiram ao indivíduo perceber, interagir e expressar-se no mundo das artes plásticas, procurando encontrar estímulos que fossem significativos ao universo próprio do perceber e relacionar-se do DV.

Durante a realização da pesquisa experimentamos o quanto é difícil identificar a totalidade do processo perceptual, mas nos permitiu analisar alguns de seus aspectos, tais como a diversidade da "acuidade visual" entre os participantes, e como estas interagem com os estímulos propostos, a produção plástica dos mesmos, dentre outros que esperamos po-

der analisar com maior propriedade durante novas propostas de pesquisas.

JUSTIFICATIVA

Cada vez mais nossa sociedade está se voltando para a deficiência, procurando criar condições objetivas e subjetivas para a melhoria da qualidade de vida de seus portadores.

Cada vez mais se procura compreender o universo próprio da pessoa portadora de deficiência, bem como sua integração social e, para tal, um grande esforço por parte de pesquisadores e de instituições, governamentais ou não, tem sido realizado para que possamos apreender mais como se dá o perceber e o relacionar-se da pessoa deficiente.

Mas ainda hoje não são atendidos em número suficiente esta parcela da população. De acordo com estimativas da OMS (Organização Mundial de Saúde), somente 2% da população recebe algum tipo de atendimento, segundo estimativas internacionais.

No Brasil de uma população estimada em 15 milhões de deficientes, somente 300 mil receberiam aproximadamente algum tipo de assistência.

Desta forma procuramos desenvolver nosso trabalho de pesquisa acreditando que quanto mais soubermos e interagirmos com o universo das pessoas deficientes, melhor poderemos contribuir para sua integração na sociedade como sujeitos participantes, produtivos e conscientes de seus direitos e deveres, enfim um cidadão.

A partir destas idéias, passamos a discutir e a refletir acerca do acesso à arte para aqueles indivíduos que não têm como sentido predominante a visão, mas que "percebem" o mundo a sua volta de uma for-

ma singular, utilizando seu repertório psicológico e suas bases sensoriais e motoras para explorar o universo circundante.

Desta forma procuramos atuar como professores-pesquisadores engajados na busca de uma prática educacional que apreenda e atenda a maneira própria de ser da pessoa deficiente.

METODOLOGIA

O presente trabalho está inserido no campo da Pesquisa qualitativa sendo definido como um estudo de caso.

Dentro desta perspectiva, atuamos registrando eventos via manuscrito, via fotografias, documentando os trabalhos realizados, bem como o seu processo de manufatura.

Álvaro da Cruz
Picanço Jr. e
Paulo Pitombo

15

A partir destes registros procuramos interpretar os significados dos eventos que surgiram durante as atividades, encontrando aspectos que foram únicos e aqueles que puderam ser generalizados.

Serviram como sujeitos cinco alunos matriculados no curso de modelagem e cerâmica, sendo três alunos do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades variando dos 15 aos 37 anos de idade. E oito alunos matriculados no curso de desenho e pintura, sendo quatro alunos do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades variando dos 13 aos 37 anos de idade, todos matriculados no Programa de Expressão Artística da LARAMARA, entre o período de 06/98 à 07/99.

As atividades foram realizadas em encontros semanais que variavam de uma hora a duas horas de duração, tanto para as

aulas de desenho e pintura como para as de modelagem e cerâmica.

Do um total de 13 sujeitos participantes, quatro eram cegos e nove eram portadores de baixa visão.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

- Práticas em ateliê
- Exposição de trabalhos dos alunos no evento de encerramento do ano letivo de 98 na LARAMARA,
- Oficinas abertas para pais e amigos dos alunos
- Participação dos alunos no "Projeto Aprendiz" como parceiros na confecção de mosaicos cerâmicos
- Visita monitorada no MAM - SP (trabalhos interativos de Lígia Clark)
- Atividades de encerramento do 1º semestre de 1999 com oficinas abertas para pais e amigos dos alunos, tendo sido monitoradas pelos participantes da pesquisa.

X Encontro Nacional da ANPAP

16

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNHEIM, R. "Arte e percepção visual; uma psicologia da visão criadora" - 7ª. Ed. - tradução Ivone Terezinha de Faria - SP: Pioneira, 1992.
- DONDIS, D. A. "Sintaxe da linguagem visual" - Tradução Jefferson Luis de Camargo - SP : Martins Fontes, 1991
- FORGUIERI, Y.C. "psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas" SP: Pioneira, 1993
- GOMBRICH, E.H. "Arte e ilusão; um estudo da psicologia da representação pictórica" - tradução Raúl de Sá Barbosa - SP: Martins Fontes, 1986
- MERLEAU-PONTY. M. "Fenomenologia da percepção" - Carlos Alberto Ribeiro de Moura - SP: Martins Fontes, 1994
- PANOFSKY, E. "Significado nas artes visuais" - Tradução Maria Clara F. Kneese e J. Grinsberg - SP: Perspectiva, 1991

Notas

DADOS DOS AUTORES

Álvaro da Cruz Picanço Jr

Pedagogo, Arte Educador, Pós graduando da Faculdade de Medicina da USP no curso de especialização "Deficiências : Saberes e Instituições" - 99 . Professor de Artes da Laramara - SP-99 . Professor de Artes para portadores de paralisia cerebral, no Grhau, Grupo de Reabilitação e habilitação Unificado - SP-99

Paulo Pitombo

Arte Educador, Artista Plástico, Pós Graduado do curso de especialização em Arte Educação - ECA - USP - 92. Professor de Artes da Laramara - SP .- 99 Professor para capacitação de jovens na área do desenvolvimento do potencial criativo - COLMEIA - SP .- 99 Oficinas de Pintura para doentes mentais - SESC POMPEIA - JUQUERI . 99

MUSEU DE ARTE E PÚBLICO ESPECIAL

Amanda Tojal e
Margarete de
Oliveira

Pesquisas realizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS)¹ revelam um percentual de **10%** da População Mundial como portadora de algum tipo de deficiência.

No Brasil, dados fornecidos pelo Censo Demográfico do ano de 1991, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², atestam a existência de **2.198.988** pessoas deficientes cadastradas (portadores de deficiências mentais, físicas, auditivas, visuais e deficiências múltiplas), numa população geral de **146.815.750** habitantes.

Perante os profissionais das áreas de Educação e Cultura estes dados populacionais conduzem necessariamente à reflexão, não só sobre questões relativas à *inclusão* das pessoas *portadoras de deficiências* em todas as instâncias da sociedade, como mais especificamente sobre o *importante papel sócio-político e cultural* que os museus e outras instituições culturais possuem ao integrar convenientemente estas pessoas, como cidadãs ativas e participativas da sua comunidade.

Acolher as pessoas *portadoras de deficiências* nos *museus e espaços culturais* é portanto um dever político e social. Porém, isto implica em uma série de responsabilidades e adequações que deverão ser assumidas pela *política cultural* destas instituições, a qual, por sua vez, há de contemplar:

- A derrubada das barreiras arquitetônicas, permitindo o acesso *físico* de todos os visitantes a esses locais.

- Elaboração de *exposições adaptadas* cuja museografia possibilite tanto a circulação dos visitantes nestes espaços, como também a apreensão e interação dos participantes com os objetos neles expostos.

- Formação de *profissionais especializados e treinamento de funcionários* que lidam com o público, visando o melhor atendimento do público geral e especial, contribuindo de forma mais efetiva para inclusão do público especial nestes locais.

- Elaboração de *programas de ação educativa* adaptados a cada tipo de deficiência, possibilitando a frequência e o contato permanente desses visitantes com o seu *patrimônio artístico e cultural*.

- *Divulgação e contatos permanentes* com instituições que atuem com pessoas portadoras de deficiências tanto nas áreas da saúde como também nas áreas culturais e educacionais, gerando parcerias e programas conjuntos.

A *Ação Educativa* dos museus e instituições culturais pode e deve ampliar o seu raio de ação para alcançar também as pessoas *portadoras de deficiências* nos lugares onde estudam, trabalham ou frequentam, levando reproduções de obras ou parte de seu acervo, permitindo o contato inicial desse público com tais objetos, para uma posterior visita a estes locais.

Além disso, a atuação do *serviço educativo* deve estar igualmente voltada para atividades práticas, com o intuito de estimular

Amanda Tojal
e Margarete
de Oliveira
17

o potencial criativo desse público, a partir do conhecimento do objeto. Essas atividades, desde que integradas a um programa e metodologia próprios, são essenciais também para estimular o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo, bem como colocá-lo em contato direto com a produção cultural do seu tempo com todos os direitos que ele, como cidadão, tem de participar e usufruir.

A relevância da Ação Educativa e Cultural em Museus de Arte enfocando o público portador de deficiências de diversas naturezas poderá ser exemplificada no trabalho de pesquisa, implantação e avaliação realizada pelo Projeto "Museu e Público Especial" do

X Encontro Nacional da ANPAP

18

Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, programa pioneiro de ação educativa para público especial desenvolvido de forma permanente desde o ano de 1991 em um museu de arte brasileiro.

O Projeto "Museu e Público Especial" tem por objetivo a realização de um programa permanente de ação educativa e cultural dirigido ao público portador de deficiências sensoriais (visuais e auditivas), físicas e mentais em exposições de arte especialmente concebidas e adaptadas para receber este público ampliando a frequência e a participação do público especial no museu a partir dos seguintes itens:

- Organizar exposições de arte contemporânea (de caráter fixo e itinerante) com obras pertencentes ao acervo do Museu de Arte Contemporânea da USP, concebidas principalmente para o atendimento do público portador de deficiências sensoriais, físicas e mentais.

- Desenvolver programas de ação educativa em museu de arte especializados no atendimento do público especial.

- Pesquisar, desenvolver e reproduzir materiais multisensoriais a partir de reproduções bi e tridimensionais de obras de arte originais incluindo jogos e materiais didáticos visuais e táteis de apoio à compreensão e aprendizagem de conteúdos das artes plásticas para o público especial.

- Produzir e editar catálogos, folders, textos e artigos em tinta e braille sobre artistas e obras das exposições pertencentes ao Projeto, bem como publicações informativas sobre o trabalho desenvolvido, oferecidos tanto ao público especial como também ao público geral.

- Implantar um acervo de materiais didáticos multisensoriais dirigidos à percepção tátil, auditiva e visual de obras de arte, recursos estes utilizados tanto nos programas educativos das exposições do Projeto como também em escolas e instituições especializadas.

- Organizar e ministrar cursos de extensão e oficinas sobre o Ensino da Arte na Educação Especial, visando a capacitação de professores, estudantes e outros profissionais de áreas afins que trabalham com crianças, jovens e adultos portadores de deficiências.

- Divulgar e dar assessorias sobre programas de Ação Educativa em Museu de Arte para o público especial em eventos científicos e culturais, bem como em escolas e instituições públicas e privadas.

- Promover intercâmbios entre instituições nacionais e internacionais, incluindo também as demais unidades da Universidade de São Paulo, visando a melhoria do

Ensino da Arte e da qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiências.

Desta forma acreditamos que o Projeto "Museu e Público Especial", além de possibilitar um acesso qualitativo e especializado deste público com o *objeto artístico*, contribui também para a *melhoria do ensino e aprendizagem da arte contemporânea*, bem como para a *produção artística*, principalmente das pessoas *portadoras de deficiências*, pessoas estas muitas vezes situadas à margem da produção artística e cultural do nosso tempo, da nossa sociedade e do nosso país.

Notas

Dados das autoras:

Amanda Pinto da Fonseca Tojal

Educadora e Museóloga

Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Educadora e Coordenadora do Projeto "Museu e Público Especial" da Divisão de Ensino e Ação Cultural do Museu de Arte Contemporânea da USP.

Margarete de Oliveira

Bacharel em Letras

Pós-graduanda em Arte-Terapia

Educadora assistente do Projeto "Museu e Público Especial" da Divisão de Ensino e Ação Cultural do Museu de Arte Contemporânea da USP.

1. Revista *Integração*, MEC, ano 6, nº 15, 1995, (contracapa).
2. Revista *Integração*, MEC-Secretaria de Educação Especial, ano 7, nº18, 1997.

Amanda Tojal
e Margarete
de Oliveira

19

OFICINA DO OLHAR: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A PESQUISA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ana Elisabete
Lopes* e Luciana
Becker Sander**

X Encontro Nacional
da ANPAP

20

Este texto tem como objetivo apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa desenvolvida no interior da "Oficina do Olhar". A oficina se caracteriza como um sub-projeto vinculado à pesquisa intitulada "**Subjetividade em imagens: dialogismo e alteridade na produção do conhecimento contemporâneo**"¹ que pretende problematizar com maior profundidade a dimensão crítica da produção subjetiva do homem contemporâneo. A "Oficina do Olhar" se aproxima do tema geral da pesquisa abrindo uma discussão sobre a Fotografia como metodologia de pesquisa e objeto de análise, discutindo aspectos relacionados à técnica de registro, arquivo e leitura da imagem fotográfica. As atividades da oficina estão sendo desenvolvidas no contexto de duas unidades escolares da rede pública municipal do Rio de Janeiro, sendo uma escola regular e a outra uma escola especial, destinada ao

atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Considerando que a fotografia ultrapassa a restrita dimensão de representação da realidade, procuramos abordá-la com o objetivo de construir uma estratégia metodológica para investigar a subjetividade e a produção do conhecimento no espaço escolar. Sendo assim, a fotografia é explorada não só como técnica de registro, mas, principalmente, como objeto de análise do processo de mediação na relação do sujeito com o conhecimento do mundo e de si próprio. Assim sendo, este sub-projeto visa a produção de imagens fotográficas com crianças no âmbito escolar e a construção de narrativas apoiadas no trabalho com imagens.

O tema central da pesquisa "**Subjetividade em Imagens – Dialogismo e Alteridade na Produção do Conhecimento Contemporâneo**" é a constituição histórico-cultural das subjetividades contemporâneas a partir das condições específicas engendradas pela *cultura da imagem*. Ora, analisar as transformações do sujeito contemporâneo frente às condições produzidas pela *cultura da imagem* requer, necessariamente, trabalhar com um amplo espectro de temas correlatos. Deste modo, a pesquisa atravessa as discussões sobre modernidade e pós-modernidade, suas controvérsias, interpretações e definições, beneficiando-se de leituras no campo da sociologia, da antropologia cultural, da filosofia (Teoria Crítica), dos estudos da linguagem na perspectiva dialógica de Mikhail Bakhtin, além de construir um diálogo sistemático e estimulante com as artes do nosso tempo, especialmente a literatura, a fotografia, o cinema, o vídeo e as transformações do espaço presentes nos grandes centros urbanos neste final de século.

Quando um objeto qualquer é colocado no lugar de fazer falar a cultura que o

torna possível ele se torna, necessariamente, um objeto cultural (Amorim, 1996)¹. Nesta pesquisa o objeto cultural que faz a cultura contemporânea se explicitar para nós de forma tão contundente é a imagem. Daí nosso interesse em discutir e analisar as subjetividades contemporâneas a partir das “vozes” que habitam as imagens, este objeto cultural que nos fascina e nos seduz tão completamente nos dias de hoje. Fazer ouvir as “vozes” que habitam as imagens significa ouvir não somente o apelo daquele que a produziu, mas também todos os demais sentidos colocados na imagem por aqueles que a habitam enquanto leitores e espectadores. A imagem, enquanto objeto cultural polifônico coloca em questão a problemática da alteridade, quer dizer, os sentidos que dela emanam se constroem sempre na relação com o outro.

Podemos dizer que uma imagem é polifônica quando há várias “vozes” que se explicitam nela, sem que haja uma solução, sem que haja uma síntese dialética ou lógica. Entretanto, na medida em que a imagem se dirige a alguém, é a destinação mesma que a organiza, que lhe dá sentido. O fato de ser destinada a alguém confere aos sentidos que habitam uma determinada imagem uma organização aberta, inacabada, inscrita na grande temporalidade. Propor a abordagem polifônica de Bakhtin² à análise da imagem é integrar a questão da alteridade como eixo central em torno do qual a produção do conhecimento contemporâneo deve se organizar.

Na perspectiva bakhtiniana o mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambigüidade e a contradição. Bakhtin quer perceber a unidade do mundo no particular, no efêmero, ou seja, a totalidade, o universal está presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo

da vida. A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. A verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real. Se cada enunciado, no contexto de uma interação verbal, é um elo de uma cadeia mais ampla de textos, cada texto pode ser compreendido como *mônada*³ que refrata todos os textos de uma dada esfera temática. Dialogismo e polifonia constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento (Jobim e Souza, 1997).

Ana Elisabete
Lopes e Luciana
Becker Sander

21

Portanto, nosso propósito nesta pesquisa é abordar a imagem fotográfica - a Fotografia - sob o ângulo da significação, ou seja, abordar o fenômeno da imagem fotográfica em seu aspecto semiótico, considerando seu modo de produção de sentido, ou seja, a maneira como provoca significações e interpretações no sujeito que a produz ou reconhece. De fato imagem é signo e um signo só é signo se provoca uma atitude interpretativa na mente daquele ou daqueles que o percebem. Assim sendo, encontramos na dimensão polifônica da *cultura da imagem* um modo de colocar em questão a problemática da alteridade, ou seja, o sentido da imagem se constrói na relação com o outro, podendo assim encaminhar soluções regressivas ou emancipadoras. Estas soluções devem, no entanto, ser analisadas no processo de sua produção e não de forma maniqueísta, ou seja, antecipando os aspectos regressivos da pro-

dução cultural da imagem e seus efeitos perversos nos sujeitos contemporâneos.

Walter Benjamin (1987), em seu texto "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", datado de 1935, já nos chamava a atenção para as grandes transformações que estavam surgindo, possibilitadas pela intervenção da técnica, gerando mudanças radicais não apenas na produção artística, como também no modo como o sujeito se integra a este novo contexto transformando-se a si próprio. Com o surgimento da fotografia e do cinema, constrói-se um outro olhar para a realidade, aguçado por detalhes anteriormente despercebidos e, agora, re-

X Encontro Nacional
da ANPAP

22

metodológicas na produção do conhecimento. Mais ainda, desvendaram para o homem facetas de seu comportamento inconsciente. Walter Benjamin nos fala deste tema de modo exemplar:

"Se é banal analisar, pelo menos globalmente, a maneira de andar dos homens, nada se sabe, com certeza, de seu estar durante a fração de segundo em que estica o passo. Conhecemos em bruto o gesto que fazemos para apanhar um fuzil ou uma colher, mas ignoramos quase todo o jogo que se desenrola, realmente, entre a mão e o metal, e, com mais forte razão ainda, devido às alterações introduzidas nestes gestos pelas flutuações de nossos diversos estados de espírito. É nesse terreno que penetra a câmera, com todos os seus recursos auxiliares de imergir e emergir, seus cortes e seus isolamentos, suas extensões do campo e suas acelerações, seus engrandecimentos e suas

reduções. Ela nos abre, pela primeira vez, a experiência do inconsciente visual, assim como a psicanálise nos abre a experiência do inconsciente instintivo". (Walter Benjamin, 1987, p. 23).

Nesta pesquisa, pretendemos recuperar a imagem como forma de produção de conhecimento, fazendo justiça à sua dimensão dialogica e polifônica. Queremos partir da própria imagem para suscitar a reflexão acerca de sua produção e de seu potencial gerador de sentidos na contemporaneidade. Tendo como foco a constituição histórico-cultural das subjetividades contemporâneas pretendemos analisar os novos desafios que nos são colocados para a compreensão dos modos de subjetivação e produção do conhecimento nos dias de hoje, levando em conta as condições específicas engendradas pela cultura da imagem.

O sub-projeto da "Oficina do Olhar" parte de uma reflexão sobre a pesquisa da subjetividade no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito às metodologias de produção de conhecimento nas instituições escolares. Ao nos depararmos com os impasses gerados por um pensamento que se estruturou basicamente sob o signo da razão, sentimos o quanto o Iluminismo contribuiu para aprisionar o conhecimento em uma determinada perspectiva que se tornou hegemônica na época moderna. Pensamos então na possibilidade de evocarmos uma outra dimensão epistemológica que articule a razão e a intuição como elementos presentes na construção do conhecimento. Emerge desta construção uma nova forma de narrativa - a imagem - para compor um saber sobre o sujeito e seu *devenir*. A partir desta abordagem, entendemos que o sujeito, na sua relação alteritária com o mundo físico e social, participa na produção de signos que não cessam de evoluir, transformando-se a si próprio e a cultura de uma época.

Tendo por base este novo olhar, se faz necessário pensarmos em propostas educacionais que dêem conta do sujeito inserido na cultura contemporânea. Uma vez alterado o espaço social por diversos fatores, inclusive pela presença maciça das imagens no cotidiano, acreditamos que o conhecimento científico já institucionalizado, bem como as práticas pedagógicas vigentes possam ser articuladas com o paradigma estético, enriquecendo a discussão sobre o sujeito atual e sua relação com o conhecimento. Problemizamos, assim, as condições de produção de saberes no confinamento de áreas específicas, convocando uma discussão mais geral que busque desvendar estratégias teóricas e práticas de produção de conhecimento. Neste sentido, enfatizamos a intercessão das diferentes áreas - Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Estética, Arte, Educação, entre outras, beneficiando-nos da tensão criada a partir do encontro e do confronto entre os saberes.

Isto posto, buscamos estruturar a proposta intitulada "*Oficina do Olhar: uma estratégia metodológica para a pesquisa da subjetividade e a produção do conhecimento no espaço escolar*" seguindo esta perspectiva teórico-metodológica e propondo um trabalho de produção de imagens no espaço escolar, envolvendo professores e alunos do primeiro segmento do ensino fundamental e da educação especial. O objetivo é articular uma produção estética, a partir de oficinas de fotografia, cuja a intenção é trabalhar a produção de um olhar mais autônomo, crítico e criativo na dita "sociedade das imagens". Pretende-se resgatar, através desta proposta de pesquisa-intervenção, a consciência de que cada vez mais é necessário articular a pesquisa acadêmica com o cotidiano escolar. A relação tanto da criança como do adulto com a imagem é um vasto campo a investigar. Sabemos desde já o quanto é importante

pensarmos sobre este instrumento de mobilização para o conhecimento, principalmente por ser a imagem uma das principais experiências que atravessa o cotidiano do sujeito contemporâneo de forma crescente e ilimitada.

Assim sendo, o objetivo maior da oficina é a ampliação das formas de expressão do aluno e do professor, buscando na produção artística e estética - oficina de fotografia - elementos de sensibilização para a produção de subjetividade e a construção de conhecimento. Esta investigação tem, portanto, como proposta a construção teórico-conceitual da constituição da subjetividade e da produção do conhecimento, levando em consideração os desafios da *cultura da imagem* na contemporaneidade.

Ana Elisabete
Lopes e Luciana
Becker Sander

23

Destacamos alguns objetivos mais específicos que orientam nossa prática junto aos alunos e professores que participam da oficina:

- Produzir imagens fotográficas com crianças e adultos de cenas do cotidiano e **trabalhar o olhar**, a percepção visual do mundo, construindo narrativas textuais e visuais que resgatem a dimensão crítica na leitura do mundo;

- Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita de crianças e adultos, incentivando a exposição dos registros fotográficos de cada um, criando assim um campo para a formação e trans-formação de sentidos sobre o que foi desenvolvido entre os participantes da oficina;

- Exercitar uma postura crítica do sujeito frente à mídia desenvolvendo atividades que envolvam a análise semiológica dos signos-imagens;

- Abordar historicamente a trajetória da técnica para a construção de imagens com o objetivo de criar uma compreensão das transformações espaço/temporais por elas geradas, destacando as repercussões nos modos da criação estética;

- Facilitar, no âmbito da educação especial, a ampliação do universo expressivo e de comunicação, auxiliando na superação dos limites de cada um dos participante e buscando desenvolver linguagens alternativas para lidar com a realidade.

- Fomentar a construção de um arquivo de imagens e memória de situações do cotidiano que possibilite aos alunos e professores novos inter-

X Encontro Nacional
da ANPAP

24

as etapas da "Oficina do Olhar", com fins de registro dessa forma de produção de conhecimento, permitindo um acompanhamento e uma avaliação sistemática do projeto no âmbito da pesquisa, além de servir como instrumento para desencadear em outros espaços educacionais a construção de projetos semelhantes.

A linguagem fotográfica nos abre muitas possibilidades de interpretação e na interação da produção visual e escrita, ou seja na interação da **imagem-palavra** e **palavra-imagem**, buscamos exercitar o abandono da procura de um sentido fixo para o que vemos. Este exercício auxilia uma flexibilização do olhar e, conseqüentemente, da produção da subjetividade. O "querer dizer" da fotografia nos faz brincar com seus sentidos.

Pretendemos, então, com este trabalho não só oferecer uma base técnica preliminar, ensinando ao aluno o manuseio da câma-

ra e as possibilidades que este instrumento oferece, mas, sobretudo, destacamos, como preponderante nesta abordagem, as conseqüências geradas na consciência do sujeito (alunos e professores) por tal experiência. Em outras palavras, o mais importante no trabalho com as oficinas é desencadear uma consciência crítica, tanto nas crianças como nos professores, de que os instrumentos técnicos disponíveis na nossa cultura exercem a função de vetores da subjetividade, atuando internamente em cada um. Portanto, devemos nos apropriar da cultura tanto dominando-a nos seus aspectos técnicos e materiais, como produzindo uma consciência sobre os efeitos das transformações culturais na produção da subjetividade e na construção do conhecimento na contemporaneidade.

Perceber a interação do domínio da técnica fotográfica com o lado subjetivo - o olhar do fotógrafo - nos traz uma outra dimensão da imagem, ou seja, a dimensão da criação possibilitada pela intervenção no real através de um instrumento técnico - a câmara fotográfica. A imagem impressa na foto, ao mesmo tempo em que aprisiona o instante, se oferece como uma máquina espaço-temporal transportando o sujeito para outro lugar e outra temporalidade.

A foto, como meio de expressão, não deveria portanto se limitar ou ficar aprisionada aos sentidos estipulados pela formação massificada, ou seja, como reprodutora de padrões estéticos perpetuados desde sua invenção. Para que o sujeito exercite sua capacidade de criar é importante que se liberte de conceitos pré-estabelecidos, de regras fixas de composição da imagem, reconhecendo nas imagens fabricadas a partir da intervenção técnica o que realmente fale de si.

Cabe acrescentar que reconhecer a expressividade da criança na produção de

conhecimento da realidade através do ato fotográfico é, antes de mais nada, uma forma de re-significar os papéis sociais pré-estabelecidos entre adultos e crianças através de novas formas de relações inter-subjetivas. A mediação do conhecimento pela imagem permite a relação com diferentes temporalidades e linguagens que constituem a criança e o adulto no mundo de hoje.

Neste sentido, destacamos que o projeto "Oficina do Olhar" apresenta duas vertentes de ação: a primeira, voltada para o trabalho com as crianças, desenvolvendo atividades de criação de imagens e narrativas textuais; a segunda, voltada para a participação dos professores nas mesmas atividades, porém construindo paralelamente, a partir do seu envolvimento, outras modalidades de trabalho pedagógico. Professores e alunos estarão vivendo a oportunidade de se conhecerem mutuamente através de uma ação conjunta de produção de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- AUMONT, Jacques. *A Imagem*, São Paulo, Papirus, 1995.
- BAKHTIN & VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIM, Walter. *Obras Escolhidas I, II, III*, São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____. *Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação*. São Paulo, Summus, 1984.
- CADERNOS DE ANTROPOLOGIA DA IMAGEM. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Núcleo de Antropologia e Imagem - N. 11995, Rio de Janeiro, UERJ.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia do Cinema*, São Paulo, Brasiliense, 1990.
- _____. *Antropologia da Comunicação Visual*, São Paulo, Brasiliense, 1990.
- COLLIER, JR., John. *Antropologia Visual: a Fotografia como Método de Pesquisa*, São Paulo, Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1973.
- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico*. São Paulo, Papirus, 1994.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e Imagem. Teorias do Pós-Moderno e Outros Ensaios*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, Campinas, Papirus, 1993.
- KAPLAN, Ann. *O Mal-Estar no Pós-Modernismo*, Rio de Janeiro, Zahar, RJ, 1988.
- LOPES, Ana Elisabete. *Foto-grafando: Sobre Arte-Educação e Educação Especial*, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UERJ, 1996.
- MOREIRA LEITE, Miriam. *Retratos de Família - Análise da Fotografia Histórica*, São Paulo, Edusp, 1993.
- _____. *Texto Verbal e Texto Visual*. GT Uso das Imagens nas Ciências Sociais - ANPOCS, 1993.
- MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no Século XX. O Espírito do Tempo - Vol I: Neurose*, São Paulo, Forense Universitária, 1986.
- PASOLINI, Pier Paolo. *Os Jovens Infelizes - Antologia de Ensaios Corsários*, São Paulo, Brasiliense, 1990.
- TURAZZI, M. I.. *Poses e Trejeitos: a Fotografia e as Exposições na Era do Espetáculo*, Rio de Janeiro, FUNART/Rocco, 1995.
- VASQUEZ, P. *Fotografia: Reflexos e Reflexões*. Porto Alegre, L&PM, 1986.

Ana Elisabete
Lopes e Luciana
Becker Sander

25

Notas

* Ana Elisabete Lopes - Mestre em Educação / UERJ, Especialização em Arte-Educação / USP, Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas / PUC - RJ.

** Luciana Becker Sander- Graduação em Psicologia / PUC – RJ.

1. Este texto foi produzido no sub-projeto “Oficina do Olhar: uma estratégia metodológica para a pesquisa da subjetividade e a produção do conhecimento no espaço escolar” que está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Subjetividade em imagens: dialogismo e alteridade na produção do conhecimento contemporâneo” que, desde agosto de 1998, vem integrando em suas atividades alunos e professores da PUC-Rio e UERJ. Este grupo de pesquisa, coordenado pela professora Solange Jobim e Souza (Departamento de Psicologia / PUC-Rio e Faculdade de Educação / UERJ) e com a colaboração da professora e pesquisadora Rita Marisa Ribes Pereira (Faculdade de Educação/UERJ), tem

como proposta articular e fazer convergir a produção acadêmica dos alunos de graduação, mestrado e doutorado.

2. Amorim, M. Um objet culturel: le texte de recherche. Revue MEI de Communication et Métiation Culturelle. Université de Paris 8, juin, 1996.

X Encontro Nacional da ANPAP

26

3. A polifonia é um dos mais instigantes e originais conceitos de Bakhtin. Esse conceito tem sua origem nos seus estudos da obra de Dostoiévsky, autor que Bakhtin descreve como sendo um escritor polifônico por excelência. Na literatura, esse conceito inaugura uma mudança radical no lugar do autor em relação à obra. Com base em uma elaborada análise ético-estética da literatura, Bakhtin irá expandir o uso desse conceito para a discussão teórica da constituição do conhecimento nas ciências humanas. A concepção dialógica da verdade é a principal consequência de sua preocupação com a arte literária, preocupação esta que irá orientar uma nova possibilidade de se discutir relação conhecimento e verdade no interior das ciências humanas. De acordo com Marília Amorim (1996), a abordagem polifônica nas ciências humanas é uma estratégia para que o debate acerca da pesquisa - seus métodos, seu rigor, sua produtividade, suas condições de possibilidade - possa integrar a questão da alteridade.

4. Termo utilizado por Leibniz para designar os elementos simples de que o universo é composto. A mônada é a realidade miniaturizada. A mônada é um ponto de vista sobre o mundo, ao mesmo tempo que revela o mundo sob um ponto de vista. Em Walter Benjamin, este termo se refere ao modo como a verdade é apreendida no reino das idéias, permitindo que um fragmento da realidade seja a expressão do particular no âmbito do universal. Para Bakhtin, o texto pode ser compreendido como mônada que refrata todos os textos possíveis de uma dada esfera temática.

PRÁTICA DO ENSINO REFLEXIVA :

O FAZER E PENSAR ARTE TENDO COMO BASE OS FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL E O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

Ana Luíza Ruschel
Nunes¹ e
Silvana B. Padoin²

INTRODUÇÃO

Em nosso sistema educacional, tudo se orienta para o estudo que, na maioria dos casos, significa a aquisição de conhecimentos. E sabemos claramente que isso não é suficiente para a formação do indivíduo como “ser humano”, nem o leva a se adaptar às relações sociais instituídas pela sociedade.

O indivíduo só terá essa adaptação no momento em que vivenciar formas de desenvolvimento cognitivo-emocional-fisiológico e social do gênero humano no decorrer de seu crescimento pessoal-coletivo (educacional).

Nesse sentido as manifestações artísticas iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar a diferença entre indivíduos adaptados ou não em suas relações com próprio ambiente.

Portanto, a arte, ainda que de modo inconsciente, pode constituir o equilíbrio para o intelecto e as emoções, tornando-se um apoio natural-social.

O contato da criança com a arte desde seus primeiros anos é fundamental para o

desenvolvimento da capacidade de criatividade e imaginação; e extrapolação de seus sentimentos e emoções; entendendo aqui a arte como um fenômeno social.

Pois, respectivamente ao nos preocuparmos com a criança e sua educação devemos também recorrer ao profissional que trabalha nessa área. Se questionado a “arte” na função educacional unilateral, cabe também, o questionamento sobre a função do professor que atua nesse campo profissional.

Para o processo educacional ser verdadeiramente positivo e globalizante, nos seus elementos estruturais, há necessidade de os profissionais renovarem-se e redimensionarem pedagogicamente sua ação e/ou prática docente, procurando uma ação educativa que permita a assimilação desse **fazer/saber artístico**.

Ana Luíza
Ruschel Nunes e
Silvana B. Padoin

27

Neste sentido, nossa preocupação se volta para a formação de professores e mais do que isso para a formação dos formadores da Educação Básica (educação infantil), surgindo, então a pesquisa como Prática de Ensino Reflexiva e investigativa, propiciando o fazer e pensar arte às futuras professoras-pedagogas da Educação Infantil, visando a necessidade de aquisição e produção dos conhecimentos teórico-práticos sobre a linguagem visual no contexto de suas formações pedagógicas.

Para efetivar essa preocupação e buscar formas de atuação como profissionais na área de Artes Plásticas, o projeto abriu-nos espaço de atuação de forma direta com acadêmicas do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), buscando instigar às futuras pedagogas ao pensar e fazer arte, cujo referencial teóri-

co se subsidiou nos fundamentos constituintes da linguagem visual.

O trabalho, numa relação dialética, visou o repensar de nossa prática e ao mesmo tempo propiciou a contribuição com a discussão atual sobre a Prática de Ensino reflexiva e investigativa na formação do professor de Arte e da formação do Pedagogo, em especial da Educação Infantil, em relação ao fazer/pensar arte tendo como base os fundamentos da linguagem visual e o contexto onde se dá essa prática, detectando se possível ou não de realizá-la.

A ARTE E ENSINO: PRESSUPOSTOS E REFERENCIAIS DE ANÁLISE

X Encontro Nacional da ANPAP

28

A Educação através da Arte só foi difundida no Brasil em 1948 pelo inglês e filósofo Herbert Read, que tinha como base de sua

idéia a existência da arte não como uma meta da educação, mas sim como seu próprio processo, considerado também criados.

Segundo FUSARI (1993: 15), *"a educação através da arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático"*. E é por esta educação que nós pesquisadores de arte/educação buscamos a valorização e a abnegação daquela que esquece e/ou desconhece que o processo e desenvolvimento de aprendizagem do educando envolve múltiplos aspectos.

Com esta Educação através da Arte, cria-se na prática educacional a disciplina de Educação Artística, desenvolvida em escolas de 1º e 2º graus. Mas é preciso evidenciar que no 1º grau é focado de modo abrangente e no 2º grau é utiliza-

da pela profissionalização, o que foge completamente do seu verdadeiro valor como tal processo educacional.

Nesse contexto surge o movimento Arte-Educação (década de 70) propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno, visando novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas instituições educacionais.

Apesar de todas tentativas e lutas ainda é possível encontrar a arte, no meio educacional, de modo insuficiente aos seus princípios básicos que deviam indicar para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir.

... a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo, é também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo (FUSARI, 1993: 19).

Segundo FUSARI (1993), o conceito de arte abrange o homem como um ser ao "todo" e coletivo, que mantém relações com seus semelhantes e expressa-se para eles e por elas dentro de seu conhecimento de vida, fazendo com que a mesma adquira mudanças e transformações no decorrer dessa relação do homem para com seu mundo.

A REALIDADE DO ENSINO DE ARTE: SUA APROPRIAÇÃO E PRODUÇÃO NA ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS

No que cabe a prática educacional artística em escolas de 1º e 2º graus é decepcionante a constatação de que a arte não é trabalhada como um processo educacional criador.

A prática educativa artística vinculada a estas instituições atravessa a evolução de cada indivíduo e sua história de vida por

questões de poder, domínio, produção e reprodução de valores sociais, morais, culturais e de ética, em constantes diálogos expostos a continuidades e rupturas, construções, desconstruções e reconstruções.

Para darmos início a um verdadeiro trabalho educacional foi feito um levantamento de conhecimento do que as acadêmicas teriam sobre arte.

Um questionário levantou várias questões que foram respondidas pelas alunas de modo a afirmar que a Educação Artística a nível de 1º e 2º graus não compete ao seu verdadeiro conceito e função, aqui já mencionado anteriormente pelas palavras de Fusari.

A vivência artística das acadêmicas, em sua maioria, não alcança o nível superior à metade do valor ao qual identificamos a mesma. No caso o valor máximo dado era 10 (dez).

A explicação dada para tal conclusão foi de que não possuíam vivência artística devido a falta de terem trabalhado, as mesmas, na escola; talvez por pouco tempo de proposta ou por faltarem-lhes oportunidades, causando, então, a não exploração e contato direto com a "arte".

No caso as poucas vivências artísticas que obtiveram no decorrer do seu desenvolvimento humano referem-se a trabalhos feitos na escola durante o 1º e 2º graus, como pinturas, montagem de maquetes, teatro de fantoches, etc. Haja vista que grande parte das acadêmicas nunca fizeram algum atelier oferecido em seu meio social.

"A arte é encontrada no meio social e cultural do indivíduo", foi esta a resposta assinalada por todas as entrevistadas. Então, pela análise da primeira questão evidenciamos que o meio social e cultural destas acadêmicas estão a desejar, pois se é ele que a faz desenvolvê-la não está dando oportuni-

dades para tamanha função, ou então, é o próprio indivíduo que não está adaptado ou consciente para tal necessidade.

Quando questionamos o que viria a ser o apreciar o fazer artístico a resposta em massa foi de que *"o fazer artístico dá-se por entrar em contato com a arte, vivenciando-a com sensibilidade e senso crítico para tentar compreendê-la (história e significado).* Mas, infelizmente cremos que esse fazer artístico é constatado por poucos indivíduos hoje em contato com a prática artística, já que a mesma não permite uma maior apropriação desse fazer. O que leva às acadêmicas a considerarem a apreciação artística como mera satisfação do gosto pessoal por características próprias, não valorizando-a por seus aspectos estruturantes e elementais. Isto devido a falta do conhecer do verdadeiro fazer artístico, não aquele fazer por fazer, o por preencher tempo e espaço, mas sim aquele fazer relacionado aos elementos artísticos, à sensibilidade e a mais pura expressão e emoção humana.

Por esse fazer artístico é que permeia a busca da prática artística das acadêmicas, onde se possa explorar a criatividade e segundo o depoimento de uma aluna (1997) *"visar a ampliação de conhecimentos para compreensão da 'arte', sabendo interpretá-la e verificar como ensiná-la às crianças"*.

O importante aspecto incontestável presente no questionário, para nós educadoras, e para as acadêmicas como futuras formadoras educacionais é da plena consciência de todas de que necessitam um maior desenvolver artístico para que possam atuar na prática artística infantil futuramente com seus discentes, confirmando a afirmação de que a criança

Ana Luíza
Ruschel Nunes e
Silvana B. Padoin

29

necessita da arte para descoberta do seu mundo, expressando seus sentimentos e exercitando a sua criatividade.

PRODUÇÃO-CRIAÇÃO: UMA PRÁTICA DE ENSINO REFLEXIVA

A pesquisa da prática do ensino reflexiva sobre o pensar e fazer arte tendo como base os fundamentos da linguagem visual e o contexto sócio-cultural visou uma prática de ensino-educacional crítica e não acrítica.

Procuramos abranger

... a educação como conjunto totalizante dessas relações

X Encontro Nacional
da ANPAP

30

(com o real) buscando a compreensão global do fenômeno educativo em relação a si e em relação ao todo. Sem isso, a educação passa a ser individualizada e difundida como abstração, ou melhor, como uma dissimulação de seus reais componentes (apud NUNES, p. 17).

Buscávamos como nosso objetivo desenvolver o trabalho através da análise crítica da realidade, objetivando um desenvolver pedagógico de acordo com a prática social concreta.

Dentro dos moldes educacionais que propiciam ao educando condições de desenvolver a criatividade com criticidade, transformando a realidade e respondendo aos desafios de uma sociedade contraditória e que se englobou o pensar e fazer arte proposto às acadêmicas. Com isso tornaram-se conhecedoras e decodificadoras da obra de arte, acessando-se à mesma e ao seu legado cultural (multiculturalidade/sócio-cultural) e artístico (formação estética), fazendo com que fizessem o entendimento de sua leitura visual.

Neste processo, buscamos o estudo das metodologias do ensino de artes plásticas que melhor se adequassem ao nosso propósito.

Após, verificamos, dentre tantas, obtivemos o parecer de que a melhor seria a metodologia libertadora como prática de ma atuação que visava o concreto, a realidade e a crítica. Enfatizamos o tema das aulas a partir do conhecimento das acadêmicas e de sua vivência, não sendo algo alienante ao seu mundo.

Trabalhamos também com a tendência pedagógica crítica-social, que trabalha essencialmente com a participação do aluno; a sua significação humana e social, a democratização, valorizando o progresso experimental do discente como cidadão consciente, crítico e participante da sociedade.

Enquadrando-se em nossa proposta visamos utilizar os três pontos essenciais da Metodologia Triangular, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, em nosso processo artístico, tais pontos foram:

- 1º) relacionar a história da arte numa contextualização artística;
- 2º) fazer a leitura da imagem como relativização à interpretação;
- 3º) desenvolver o fazer artístico como procedimento criativo.

A necessidade fundamental era de que os sujeitos da pesquisa desenvolvem-se seu ensino-aprendizagem "como sendo um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novas padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir" (PILETTI, 1986: 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Fusari:

A arte é uma das mais inquietantes e eloqüentes produções do homem. Arte como

técnica, lazer, derivativo existencial, processo intuitivo, genialidade, comunicação, expressão, são variantes do conhecimento estreitamente ligado ao sentimento de humanidade (FUSARI, 1993: 99).

Sendo, então uma produção humana que nos acompanha inconscientemente com o desenvolver da nossa história, nossa educação.

Nosso trabalho constou da preocupação para com a importância da futura acadêmica em tomar conhecimento desse vivenciar artístico e seu processo, pois a partir disto é que poderão melhor conhecer o desenvolvimento da criança com que estarão lidando, pois a mesma através do fazer artístico - seu ato de criação, mostra-se como um todo, podendo, nesse caso, fazer-se averiguações sobre a mesma.

Haja vista a essencialidade da arte, tem-se correspondentemente a importância do papel do docente nessa área.

O verdadeiro professor de arte é aquele ser que acima de tudo vive arte (sentindo e vivendo concretamente), é sensível e criativo. Deve transmitir suas vivências, criticar seu próprio trabalho e tentar sempre superar dificuldades e extrapolar seus objetivos.

Como tal deve partir da vivência dos discentes, no trabalho, estimulando-os para a criação e verdadeira expressão, numa interrelação de aprendizagem discente versus docente.

E como todo profissional tem por atuar com responsabilidade e vontade para com seu trabalho, pois é através desse profissional que estará a formação do indivíduo pensante e crítico e como diz Saint-Exupery: *"você se torna eternamente responsável por aquilo que cativa"* (MARTINS, 1986: 41).

Foi nessa maneira de valorização do trabalho em conjunto, das acadêmicas e pesquisador, que podemos constatar a evolução adquirida desde a análise das respostas dadas no questionário até a análise dos fazeres artísticos, passando por dificuldades pessoais perante a linguagem e o conhecimento artístico, por aspectos que envolviam a "bitolação" da arte aos desenhos destinados à área infantil. Com isso criavam-se composições figurativas como palhaços, casinhas, flores... enfim justamente o que buscávamos alterar com a prática desse fazer artístico, precisando, então, retomar certos aspectos que procurassem viabilizá-las ao uso do abstracionismo.

Os elementos da linguagem visual foram sendo apresentados e trabalhados na medida em que crescia o trabalho e a necessidade, sempre através das metodologias e tendências propostas, do saber das acadêmicas.

Evidentemente muitas dificuldades surgiram em várias etapas da pesquisa, como problemas de diferenciação, na composição, ente ponto e linha; na visualização do bidimensional e tridimensional; na falta de organização espacial em composições, apresentando diferenças contrastantes em relação ao equilíbrio, proporção...

Afinal, isso era algo já previsto que fosse acontecer, pois estávamos tratando com pessoas de nível inferior ao conhecimento artístico e seus elementos básicos. Exatamente por essa questão é que surgiu o trabalho dessa prática de ensino reflexiva, do fazer e pensar arte tendo base os fundamentos da linguagem visual e o contexto sócio-cultural, procurando viabilizar uma melhoria tanto em rela-

Ana Luíza
Ruschel Nunes e
Silvana B. Padoin

31

ção à educação como à arte no processo educacional.

Certamente em alguns propósitos nos foi viável um considerável resultado positivo, mas em outros nos deixou um tanto insatisfeitas, talvez por consequência do restrito espaço de tempo para esse determinado fim; por falta de maior conscientização das acadêmicas ao verdadeiro valor da pesquisa ou por outras inúmeras situações que venham a impedir a gestação de novas transformações.

O pouco feito nos foi o grande júbilo ao apreciar fazeres artísticos que constataram do resultado de todo o trabalho proposto nos meses de pesquisa e da averiguação, mesmo se pouca, da conscientização das acadêmicas para um trabalho responsável e de busca de transformações no ensino da arte educacional.

X Encontro Nacional
da ANPAP

32

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1989.
- FUSARI, Maria F. de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C. de. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Temas e técnicas em artes plásticas**. 2.ed. São Paulo: ECE, 1986.
- NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Pressupostos teóricos para o ensino das artes plásticas na escola**

brasileira. Santa Maria: UFSM, 1990. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação).

- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 7.ed. São Paulo: Ática, 1986.
- PILLAR, Analice, VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação IOCHPE, 1992.
- ROUQUET, André, FONTANEL-BRASSART, Simone. **A educação artística na ação educativa**. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.
- TREVISAN, Armindo. **Como apreciar a arte**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Estrutura da dissertação, tese e apresentação gráfica**. 4.ed. Santa Maria, 1995.

Notas

1. Prof^oDr^a Ana Luíza Ruschel Nunes. Professora de Desenho e Plástica. Programa de Pós - Graduação em Educação. CE/UFSM.
2. Professora de Desenho. Secretaria Municipal de Educação. Santa Maria/RS.

AS “ESCUELAS DE PINTURA AL AIRE LIBRE” DO MÉXICO: LIBERDADE, FORMA E CULTURA

Ana Mae Barbosa

Identifico as “Escuelas al Aire Libre” do México (1913 e 1920 a 1933) como o único movimento modernista do ensino da arte que deliberadamente, programaticamente integrou a idéia de arte como livre expressão e como cultura associando a observação da paisagem ao fazer pessoal e à decodificação formal das manifestações visuais autoctones.

Na Inglaterra do século XIX e inícios do século XX se pode encontrar projetos que pretenderam levar a arte ao povo, ensinar arte como história e despertar para sua apreciação mas não incluíam o fazer artístico, como se o povo pudesse ser capaz de consumir mas não de produzir arte, de ser artista. Fiz extensa leitura de livros, artigos e depoimentos sobre a introdução do ensino modernista na Inglaterra, mas o único paralelo encontrado foi o trabalho de Marion Richardson que, tendo ensinado na mesma época das “Escuelas al Aire Libre”, procurava integrar a livre expressão em pintura, a observação da paisagem e desenho ao exercício de caligrafia. Estes exercícios foram se tornando pouco a pouco grafismo com função plástica mas estavam ainda vinculados à idéia de legibilidade da linha, de controle mo-

tor e beleza de um manuscrito e da forma abstrata na qual a Grã Bretanha começava formalmente a se iniciar através do decorativismo do movimento Arts and Crafts, do Omega Workshop e da Escola de Arte de Glasgow

Nos Estados Unidos nesta época dominava a metodologia de Arthur Dow que associou a livre expressão plástica e gráfica a exercícios com formas geométricas.

Na Europa Continental dominava o Instituto Jean Jacques Rousseau que se tornaria a instituição onde Piaget posteriormente centralizou suas pesquisas. Os métodos desenvolvidos no I.J.J.R. procuravam também associar a livre expressão com diferentes abordagens à sistematização das formas geométricas e/ou simbólicas.

Ana Mae
Barbosa

33

Portanto, uma descoberta desta minha pesquisa é que todas as abordagens conhecidas do ensino da Arte Modernista entre os anos 10 e 30 associavam a liberdade de expressão a algum tipo de conhecimento sistematizado, (em geral o conhecimento de formas geométricas) embora somente Adolf Best Maugard, o autor do livro didático usado nas “Escuelas al Aire Libre”, tenha associado a liberdade de expressão à análise da cultura visual. Seu método começou ser usado desde cedo nas “Escolas al Aire Libre”, mesmo antes de publicado no livro Manuales y Tratados: Metodo de Dibujo - México - Departamento Edictorial de la Secretaria de Educación, 1923 Traz, além de belos desenhos e pinturas quase impressionistas de crianças e adolescentes, uma série de sugestões de exercícios a serem feitos a partir da sistematização de formas e linhas dominantes na arte e no artesanato mexicano por ele feita durante quase 20 anos de pesquisas. Ele estabele-

ceu uma espécie de alfabeto formal da arte mexicana, constituído de 7 padrões que ele orientava para serem usados com crianças, adolescentes e adultos estimulando livre combinações entre eles. Há no livro exemplos do uso do padrão 6 combinado com o 2, o 3, o 4 etc. e até de um único padrão combinado com ele próprio.

Já Marion Richardson estabeleceu 6 padrões baseados na diversidade de movimentos da escrita e propunha exercícios combinatórios entre eles inicialmente somente em suas aulas de caligrafia para as mesmas alunas que com ela estudavam Arte. Aos poucos os padrões caligráficos e a pintura foram se interrelacionando

X Encontro Nacional da ANPAP

34

O princípio de estabelecimento de exercícios formais era o mesmo nas escolas de Dudley, o "blake country" inglês e nas Escuelas al Aire Libre, a diferença é que os padrões estabelecidos por Best Maugard foram baseados na leitura e análise da cultura mexicana e seus objetivos além de formais e estéticos eram sociais e políticos.

Em primeiro lugar pretendia despertar a juventude para a apreciação da Arte mexicana, recuperando o orgulho nacional perdido com a absoluta submissão das escolas existentes no México até 1911 aos padrões europeus.

Até a revolução de 1910 a cultura mexicana, a arte e o artesanato, eram desprezados por todas as classes sociais e apenas o que era produzido na Europa despertava a admiração dos mexicanos. Por outro lado o livro de Best Maugard e as Escuelas al Aire Libre pretendiam educar o povo especialmente o espoliado indígena. Foi o primeiro movimento de educação popular através da Arte da América latina e tam-

bém o primeiro movimento que associou a educação para a Arte e para o Design na América Latina. Tratava-se da introdução ao design indígena, autóctone, cuja gramática visual Best Maugard sistematizou, era o padrão local instituído como design.

No Brasil a tentativa de associar design a arte implícita no projeto educacional de Rui Barbosa havia falhado e a pretensão do marquês de Macaúbas de que seu livro de ensino de desenho fosse usado pelas famílias, nas oficinas, nas escolas para desenvolver a capacidade de aplicar desenho à indústria nascente também fracassara. O livro nunca saiu das salas de aula nas escolas formais embora tivesse sido o primeiro livro escrito com intenção de fazer a educação popular para as artes no Brasil.

A primeira Escuela al Aire Libre criada em 1913 que teve como diretor Alfredo Ramos Martinez foi uma dissidência da Academia de Belas Artes. Em 1911 os estudantes daquela academia entraram em greve exigindo a modernização do ensino e a demissão de seu diretor Rivas Mercado, que por coincidência era pai de uma das mais ardorosas defensoras da Arte Moderna, Antonieta Mercado, ativista política, amante de José Vasconcelos, o multiplicador das Escuelas al Aire Libre tendo se exilado com ele em Paris onde, conta-se que em profunda depressão, cometeu suicídio dentro da Igreja Notre Dame de Paris.

Os alunos da Academia de Belas Artes estiveram mais de dois anos em greve e por fim criaram junto com vários professores a Escola de Santa Anita.

Esta escola era ainda muito calcada nos movimentos artísticos europeus como o impressionismo e chegou a ser chamada de Escola de Barbizon numa associação a arte produzida pelo grupo paisagista de Fontainebleau na segunda metade do século XIX como Millet, Corot, Rousseau, Troyon, etc.

Em 1919 o filósofo José Vasconcelos assumiu a reitoria da Universidade do México dando um novo impulso às Artes, às traduções de obras básicas da cultura ocidental e a valorização do índio e da miscigenação.

Sua visão era multiculturalista, advogando uma educação em direção ao hibridismo cultural, ao sincretismo, estimulando a inter-relação entre o erudito e o popular, e entre o conhecimento hegemônico internacional e valores culturais locais. Dentre os 50 livros que publicou, *Ulises Criollo* (1935), *La Raza Cósmica* (1925), *Indologia* (1926), *De Robinson a Odiseo* (1952) são os que mais intensamente manifestam uma defesa das minorias étnicas e da igualdade racial. Até hoje ainda são valiosos documentos contra o preconceito que continua prejudicando as relações humanas quase dois séculos depois dos escritos tendenciosos de Gaubineaux, o formulador das teorias arianistas.

José Vasconcelos esteve no Brasil duas vezes e se correspondeu com intelectuais e políticos brasileiros. Acho que a política cultural de Mário de Andrade na Secretaria de Cultura de São Paulo sofreu influência da política cultural de José Vasconcelos que teve como carro chefe a criação de inúmeras bibliotecas principalmente infantis com ateliers de arte em anexo.

Há indícios de que Mário de Andrade conhecia o trabalho de administração cultural de José Vasconcelos pois tinha em sua biblioteca a revista 30:30 veículo de divulgação do modernismo e do movimento de educação popular para as artes editada por artistas que fizeram parte das *Escuelas al Aire Libre* como Fernando Leal e Fermin Revueltas. Entre os artigos publicados no 1º número da revista, que teve tom e título de Manifesto, estava um sobre as *Escuelas Libres* de

Pintura que falava das Escuelas al Aire Libre e dos Centro Populares de Cultura.

Vasconcelos possibilitou a criação das escolas de Chimalistac que substituiu a de Santa Anita em 1920, e a de Coyoacan um ano depois. Como Ministro de Educação Pública (21 a 24) ampliou a idéia de pintura "al aire libre" para a pintura mural e encomendou vários a Orozco, Rivera, etc..

Aliás o destino das *Escuelas al Aire Libre* foi tremendamente marcado pelas reações enciumadas de Orozco que embora muito valorizado com as encomendas de murais para a Secretaria de Cultura provavelmente queria mais ou talvez ser o único e, em represália, para mostrar-se contra a política cultural de José Vasconcelos, transformou as

Escuelas al Aire Libre em objeto de seus ataques e mais um motivo de discórdia com Rivera que foi ardoroso defensor das *Escuelas* e professor de uma delas. A discórdia entre Rivera e Orozco era mais profunda, residindo principalmente nas diferenças de visão do mundo, da Arte e da mexicanidade. Até nas representações da Revolução estes dois líderes se opunham. Enquanto Rivera representava a Revolução "como o surgimento de uma brilhante luz"¹, uma alteração na História em direção a uma melhor e mais triunfante vida", Orozco pintava a agonia da Revolução, representando verdades negras da "farsa, drama e barbaridade".² Uma discordância básica quanto a condição humana dividiu estes artistas também em relação às expectativas do Ensino da Arte revolucionário.

As *Escuelas al Aire Libre* se multiplicaram principalmente até 1925, criando-se, quan-

Ana Mae
Barbosa

35

do já era reitor Alfonso Pruneda, as de Xochimilco, Tlalpan e Guadalupe Hidalgo. Como em 1925 já estava ativa a de Churubusco, ao todo no fim dos anos 20 havia 5 Escuelas na capital e 3 no interior: Taxco, Cholula e Michoacan e vários Centros Populares de Pintura com metodologia semelhante às das Escuelas al Aire Libre.

Gabriel Fernández Ledesma e Francisco Díaz de León conceberam o projeto de uma revista para a intercâmbio e comunicação entre as Escuelas e os Centros Populares que se chamou El Tlacuache, Cuaderno de las Escuelas al Aire Libre, mas apenas um número foi editado

X Encontro Nacional
da ANPAP

36

Uma pesquisa em 1926 mostrou que todos os alunos de Xochimilco eram indígenas, em Tlalpan 70% eram indígenas e os outros "criollos" ou mestiços. Em Guadalupe Hidalgo e Churubusco a percentagem era 50% indígenas e 50% mestiços e brancos. O sucesso das mulheres foi ressaltado pela crítica que dizia ser "entendível" o progresso que faziam pois tratava-se de um tipo de arte baseado na sensibilidade interior qualidade que era atribuída às mulheres naquele tempo.

Em 1926 depois do polêmico sucesso de uma exposição dos alunos das Escuelas al Aire Libre no México, o Prof. Alfredo Ramos Martinez, diretor da Academia e responsável pelo projeto das Escuelas conseguiu organizar um programa de exposições na Europa com a ajuda do Embaixador do México em Paris, o prestigiado escritor Alfonso Reyes, que posteriormente foi embaixador no Brasil e amigo de Portinari e Ismael Neri e de muitos escritores do 2º momento modernista como Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Murilo Mendes, etc.

Muitas obras levadas para a Europa foram publicadas na Monografia de las Escuelas de Pintura al Aire Libre em 1926. Parece que a escolha das obras procurou corresponder aos cânones expressionistas dos Europeus, com alguns exemplos pré-cubistas também, pois diferem bastante dos padrões contaminados pela visualidade popular das obras de outros estudantes das Escuelas publicadas no Manual de Best Maugard

A preocupação em comprovar para o leitor a diversidade racial e social dos alunos das Escuelas se revela no partido editorial da Monografia que exhibe para cada obra a foto da criança ou adolescente que a produziu.

Pouco se sabe da recepção da exposição em Berlim. Mesmo Francisco Díaz de León, ex-diretor da Escuela de Tlalpan em seu ensaio no catálogo da exposição reavaliativa de 1965 nada nos informa a respeito. Mas, graças às cartas de Alfredo Reyes ao Ministério sabe-se que em Paris o sucesso foi enorme gerando muitos artigos críticos e que o próprio Picasso ajudou Ramos Martinez a montar a exposição. Segundo Laura Matute, a pesquisadora que mais se aprofundou sobre as Escuelas al Aire Libre, o sucesso em Madrid foi ainda maior. Entre os jornais que comentaram a exposição ela cita: El A.B.C.; El Socialista; El Imparcial, La Libertad, La Nación, La Gaceta Literária e La Voz com artigos assinados por conhecidos críticos de arte daquele tempo como José Francés e Gabriel Garcia Moroto.

Alfredo Ramos Martinez voltou realizado ao México. Embora não fosse um teórico nem um grande artista era um homem de inteligência e cultura híbrida geral muito vasta e respeitado por seus contemporâneos. É referido até hoje pelos historiadores e críticos como uma das figuras mais influentes na modernização das instituições artísticas do México.

No México de 1925 e 26 quando as exposições mexicanas e européias tiveram lugar, alguma coesão das esquerdas e dos intelectuais, que foi conseguida com a revolução de 1910, já havia se esgarçado.

Os próprios modernistas e os muralistas que emergiram do movimento pela popularização das Artes fizeram das Escuelas al Aire Libre um pomo de discórdia, alguns para se arrependem depois como Carlos Merida que escreveu em 30 de agosto de 1925 um artigo na Revista de Revistas com o título "Juicio Critico de la Exposición de Artes al Aire Libre" acerca da exposição mexicana na qual discorda de quase tudo e só elogia o fato de algumas obras refletirem a arte popular. Entretanto poucos anos depois, no início dos anos 30 expôs, com certo alarde, obras dos alunos da Escuela de Tlalpan na Galeria por ele dirigida. No artigo de 1925 critica principalmente o desencontro entre a propaganda que fazia Ramos Martinez dos métodos de liberdade de expressão com a visualidade da produção apresentada que segundo ele revelava critérios impostos pelo professor.

Este é um ponto nevrálgico da campanha das Escuelas al Aire Libre e do ensino modernista da Arte em geral. Mesmo os criadores das Escuelas al Aire Libre e seus maiores defensores embarcaram no discurso modernista do ensino da arte afirmando, embora não fosse inteiramente verdade, a absoluta liberdade de expressão dizendo que "os alunos pintavam o que queriam como o vissem e seguindo as técnicas de colorido que mais lhe agradassem".³ Procuraram esconder os objetivos culturais e os procedimentos técnicos que estimulavam os alunos em direção a uma leitura cultural cerne do método de Best Maugard usado nas Escuelas al Aire Libre e muito claramente demonstrado em seu livro de 1923 já citado.

O mesmo fizeram os críticos de Marion Richardson evitando demonstrar que ela a partir de um certo momento, que ainda não consegui precisar, passou a integrar os exercícios de padrões caligráficos com a pintura.

Também o artista Franz Cizek passou à história como aquele que apresentou ao Conselho de Educação de Viena, como projeto para conseguir verbas para sua escola, apenas a frase "Deixar que as crianças cresçam, se desenvolvam e amadureçam" Esta frase, símbolo de liberdade absoluta, se tornou o moto da pedagogia modernista da Arte, mas hoje sabemos que os alunos de Cizek faziam exercícios de elementos de design o que resultava em obras infantis pouco espontâneas porém bem estruturadas, organizadas, parecendo boas ilustrações de livros infantis, algumas com influência não só do expressionismo do mestre mas até de um certo art deco que entusiasmava a Viena da época.

Ana Mae
Barbosa

37

O resultado é que enunciados pouco claros por parte dos defensores das Escuelas, um marketing idealizado, o desprezo dos artistas e campanhas destrutivas pouco honestas, levaram à manipulação política das Escuelas al Aire Libre. Em 1932 numa destas negociações administrativas do Estado, o "ogro" filantrópico do México, como diz Octavio Paz, as Escuelas al Aire Libre passaram da esfera da Universidade para o domínio direto do Instituto de Belas Artes sendo submetidas ao currículo vigente nas outras escolas perdendo-se, portanto o caráter experimental que possibilitou seu sucesso.

Na reunião do Conselho que decidiu submeter as Escuelas à norma geral a única

voz a se levantar contra esta solução foi a do Conselheiro e artista Rufino Tamayo. Como ex-aluno e ex-professor das Escuelas al Aire Libre demonstrou uma fidelidade admirável.

É doloroso notar a perversidade destrutiva da intelectualidade em países do 3o mundo. Enquanto na Europa e nos Estado Unidos os artistas e críticos modernistas das duas primeiras décadas do século XX usaram a arte das crianças, sua espontaneidade para a construção visual como propaganda da Arte Moderna, como argumento comprovante da legitimidade da forma espontânea, divulgando, defendendo e mesmo protegendo as primeiras experiências modernistas de ensino da arte para crianças e adolescentes em seus países, no México a experiência mais avançada do ponto de vista político, social, cultural e mesmo formal foi destruída por arrufos entre artistas e prepotência de críticos.

X Encontro Nacional da ANPAP

38

Na Inglaterra Marion Richardson teve o suporte de Roger Fry, Herbert Read, Clive Bell, Vanessa Bell e até posteriormente já em 1934 de Kenneth Clarck. Mesmo nos primeiros anos de seu trabalho (1919) suas alunas tinham seus trabalhos exibidos em importantes galerias ao lado de exposições de artistas importantes como Larionow. Nenhuma ação destruidora foi perpetrada contra Marion Richardson por seus contemporâneos e ela é até hoje comemorada.

Os arte educadores dos países colonizadores tiveram o apoio dos artistas e críticos pelo menos para as duas grandes mudanças de paradigma do nosso século, o modernismo e o pós modernismo, enquanto nos países colonizados os arte

educadores além de serem considerados, pelo mundo das artes, como intelectuais de segunda categoria, foram combatidos quando tentaram reformular o ensino acadêmico, mimético em modernista e estão agora sendo combatidos pelo esforço em atualizar o ensino modernista tornando-o contemporâneo ou pós-moderno. O interessante é que os esforços dos arte-educadores modernistas não foram combatidos por conservadores mas por artistas e críticos modernistas, como no caso do México. As avançadas experiências educacionais modernistas mexicanas, que já apontavam para a compreensão cultural e a multiculturalidade, valores defendidos hoje pela pós-modernidade foram injustamente criticadas e desprestigiadas por artistas como Carlos Merida e Orozco além de críticos como Raziel Cabildo, Ortega e até posteriormente Raquel Tibol⁴ e Raul Flores Guerrero.

Os mais agressivos destruidores das Escuelas al Aire Libre assim agiram por razões mesquinamente pessoais como Raziel Cabildo que aluno da Academia de São Carlos em 1911 participou da greve e se auto intitulava precursor da corrente nacionalista. Como esse título estivesse sendo atribuído a Ramos Martinez por seus contemporâneos, Cabildo para se afirmar procurou destruir Ramos Martinez e sua obra mais importante: as Escuelas al Aire Libre.

O pior é que uns criticaram as Escuelas por não serem tão livres quanto deveriam (Carlos Merida) e outros por serem livres demais (Raziel e posteriormente Tibol e Guerrero).

Algo semelhante ocorre no Brasil hoje com o esforço de alguns arte-educadores para ampliar o paradigma modernista, acrescentando, às oportunidades de exercer a livre expressão, a necessidade de conhecer arte, de ver arte, de analisar arte,

de ler a imagem, de compreender, de entender e de editar imaginativamente o que se vê e se analisa e de contextualizar o conhecimento descortinado.

Artista e críticos que se auto consideram e são considerados pelos outros como atualizados combatem as tendências pós-modernas de ensino de Arte talvez porque não são tão atualizados como se julgam e continuam defendendo o suposto espontaneísmo que aprenderam há 30 anos atrás.

Enquanto isto o ensino Informado da arte é praticado há quase 20 anos nos Museus como o de Arte Moderna de New York, Metropolitan, Getty e outros dos Estados Unidos e da Europa tão admirados e cobigados por estes mesmos artistas e críticos.

Ironicamente as Escuelas al Aire Libre do México, o movimento modernista de ensino da Arte, que mais se aproxima dos valores defendidos para o ensino da arte hoje na pós-modernidade, isto é, arte como expressão e cultura, foi interrompido no seu início e varrido dos livros de História do Ensino da Arte. Mesmo no México somente Laura Matute e Francisco Reyes Palma tiveram interesse em estudar as Escuelas al Aire Libre do ponto de vista da metodologia do ensino da Arte.

BIBLIOGRAFIA*

- ALVAREZ, EDGARLINÁS Revolución, Educación y Mexicanidad. Mexico, Unam, 1978
- ARUNDEL, HONOR. La Libertad en el Arte, 2º ed., México, Editorial Grijalbo, 1973 (Colección 70).
- BAR-LEWANO, ITZHOK. Introducción biográfica a José Vasconcellos 1882-1952, Madrid, Ediciones Latino Americanas, 1965.
- CORDOVA, ARNALDO. La Ideología de la Revolución Mexicana, la formación del régimen. 2º ed. México, Ediciones Era, El Hombre y su Tiempo, 1973 (Instituto de Investigaciones Sociales, U.N.A.M.).
- DEBROISE, OLIVIER. Figuras en el Tropico - Plástica Mexicana 1920-1940, México, Ed. Oceano, 1983.
- FERNANDEZ, JUSTINO. El arte del Siglo XIX en México, 2º ed., México, Imprenta Universitaria, U.N.A.M., Instituto de Investigaciones Estéticas, 1967
- FRANCO, JEAN. La Cultura Moderna en América Latina, México, Joaquín Martiz, 1971.
- GILLY, ADOLFO. La Revolución Interrumpida, México, 1910-1920: Una Guerra Campesina por la Tierra y el Poder, 4ª ed., México, Ediciones "El Caballito", 1974.
- KRAUSE, ENRIQUE. Biography of Power: A history of Modern Mexico (1810-1996). New York, Harper Collins Publishers, 1997
- LEAL, FERNANDO. El Arte e los Monstruos. Mexico, 1934-1938
- MATUTE, LAURA GONZÁLEZ. Escuelas de Pintura al aire Libre y Centros Populares de Pintura. Tese para Licenciatura no Dep de História da UNAM. Posteriormente publicada (1987) pelo INBA em livro com o mesmo título.
- MIOMANDRE DE, FRANCIS. La Nueva Pintura Mexicana, Prefacio a la Buena Pintura Mexicana, Obras

Ana Mae
Barbosa

39

de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, Paris, Editorial Paris-América, 14-16, Boulevard Poissonniere, 1926.

MOLINA ENRIQUEZ, ANDRES. Los Grandes Problemas Nacionales, México, 1909

OROZCO, JOSE CLEMENTE. Autobiografía, México, Ediciones Era, 1970.

PALMA, FRANCISCO REYES. Historia Social de la Educación Artística en México, México. INBA-SEP, 1984

PAZ, OCTAVIO. Los Privilegios de la vista. Arte de México. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1987

X Encontro Nacional
da ANPAP

40

REYES, VICTOR. Pedagogia del dibujo: Teoría y Practica en la Escuela Primária, México, 1948

SEP. Monografía de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, Prólogo de Salvador Novo, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, México, Editorial "Cultura", 1926

TIBOL, RAQUEL. Historia General del Arte Mexicano, Epoca Moderna y Contemporánea, México, Editorial Hermes, 1969, II Tomos.

WEST, RUTH THOBURN. Jose Vasconcelos and his contributions to mexican public education". Tese de Mestrado apresentada à Graduate School of the University of Texas at Austin, 1951

CATÁLOGO DE EXPOSIÇÕES

Exposición, Escuelas de Pintura al Aire Libre, Presentación de Francisco Díaz de León, México, Museo del Palacio de Bellas Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, Departamento de Artes Plásticas, Novembro, 1965.

Exposición Inaugural, Escuelas al Aire Libre y Centros Populares de Pintura, México, Monclova, Coah., Museo Biblioteca Pape, Agosto-Outubro, 1977.

Abraham Angel y su tiempo - Museo Biblioteca Pape, Dezembro 15, 1984 a Março 17, 1985.

Homenage al Movimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre, Museu del Palacio Nacional de Bellas Artes - Salas Nacional, Internacional e Diego Rivera, outubro a Novembro de 1981.

Notas

Ana Mae Barbosa está atuando presentemente no Núcleo de Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação e na Pós Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Recentemente publicou os livros Tópicos Utópicos (Belo Horizonte, Editora ComArte, 1998) e Arte-Educação: Leitura no Subsolo (São Paulo, Editora Cortez, 1999) Está preparando uma série de cursos sobre arte, tecnologia e ensino para o SESC, um livro sobre a modernização do Ensino da Arte com apoio do CNPQ, outro sobre O Pós Modernismo para a Editora Perspectiva e a exposição Encontros Pós Coloniais. Acaba de receber o Prêmio Internacional Herbert Read

1. Enrique Krause, Mexico, biography of Power p. 486.
2. idem p. 488.
3. Laura Matute, Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura p. 80.
4. idem p. 37 - Para Raquel Tibol a Escuela al Aire Libre "fue un taller de improvisación sin disciplina ni programa viceado de espontaneidad y autodidactismo y, consecuentemente, retardatario para la definicion profesional del artista" Agrega "sembró inquietudes estéticas, fervor creativo y rompió el cerco de la academia popularizándola".

* Agradeço a Laura Matute valiosas informações bibliográficas.

CRIATIVIDADE: ASPECTOS FUNDAMENTAIS

Ayrton Dutra
Corrêa¹

1. INTRODUÇÃO

A temática criatividade tem sido trabalhada pelos epistemólogos já a algum tempo, entretanto, hoje, a linha cognitivista, especialmente com Howard Gardner e Lev Vygotsky vem despertando interesse e necessidade em aprofundar conhecimentos nesta vertente da psicologia educacional.

VYGOTSKY (1982) salienta que a vida que nos cerca está plena de premissas necessárias para criar, e tudo o que vai além da rotina, envolvendo uma partícula mínima de novidades se origina no processo criador do homem. Em nosso entender a criatividade é a base do universo. Ao analisarmos a dimensão artes plásticas no contexto social, observaremos a presença desta em todos os momentos do cotidiano. Enfim, vivemos e convivemos com a criação de artistas plásticos, ou seja, a criatividade circunda os indivíduos em seus momentos vivenciais pois a inteligência humana capta os mais variados estímulos em um determinado contexto. Portanto, o homem que é um ser criador por excelência e, logicamente inserido em uma determinada sociedade age e reage criativamente em seu cotidiano.

RAYMOND e outros (1987) salienta que o homem é provido da capacidade de ver as coisas de forma nova, não convencional podendo perceber a arte como importante habilidade de solucionar pro-

blemas surgindo assim, os denominados produtos criativos.

2. PRODUTO CRIATIVO

O termo produto criativo na concepção de RAYMOND e outros (1987) não expressa uma obra de arte, uma nova corrente filosófica ou novas teorias científicas. Mas sim, poderia ser produto criativo, uma conversa engenhosa, um jardim inovador ou um estilo de vida. Na acepção raymondiana as pessoas criativas são aquelas, que em virtude de sua criatividade, dão lugar com frequência a produtos criativos. Logo, a palavra criativo, ao se referir a produtos, é um termo primário por definição.

De maneira geral, os **produtos criativos** são considerados como sendo sempre originais e adequados. É necessário, pois, ambas condições. Por mais que um produto seja adequado mas faltando-lhe originalidade, não poderia ser considerado criativo. Entretanto, pode ocorrer que variando de contexto sócio-cultural a situação seja invertida.

Ayrton Dutra
Corrêa

41

Assim sendo, este eminente pesquisador norte americano enumera os aspectos de um produto criativo, salientando que além da originalidade e adequação, mesmo sendo bem aceitos por uma determinada cultura, são necessários outros, tais como: unidade; intensidade e complexidade; abstração e significado simbólico; transcendência das limitações; intuição; invenção e perspectiva para a competência. Os produtos criativos, ampliam-se ou rompem fronteiras. Assim, para o pesquisador em foco "la creatividad es ese conjunto de capacidades y disposiciones que hacen que una persona produzca con frecuencia productos creativos" (p. 110). Entretanto, acima de

tudo, devem ser adequados e originais ao meio ambiente a que se destinam por isso a necessidade do pensamento crítico.

Complementando a elaboração do autor, OSTROWER (1991) ao se referir a contexto cultural observa que "no indivíduo confrontam-se dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização destas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura" (p.5).

Nestas explicitações está sempre presente a visão de homem concreto. Desta maneira, esta visão de mundo e o potencial criador

X Encontro Nacional
da ANPAP

de cada um permitirá que ocorra a relação dialética entre fantasia e realidade.

42

VYGOTSKY (1982) destaca que por mais individual que pareça, toda criação encerra em si um coeficiente social. Logo, o produto criativo além de propiciar a relação criativa-sócio-cultural permite que "los hombres inventen siempre tambien para un fin determinado, se trate de Napoleón planeando una batalla o de un cocinero preparando un plato nuevo (p.51)". Neste caso a fantasia dá asas a imaginação e surge a criação de algo inédito, um produto criativo até então desconhecido. Pode ocorrer, também, uma reelaboração de algo tomado da realidade convertendo-se em um produto novo que retorna ao contexto trazendo nova estruturação capaz de modificar esta realidade. Assim temos o coroamento da atividade criadora e a imaginação humana, na elaboração de um produto criativo.

Estas formas básicas do fazer criativo tratadas por VYGOTSKY (1982) são perfeitamente compatíveis com os posicionamentos de

RAYMOND e outros (1987), ESTRADA (1992) e OSTROWER (1991) no que diz respeito ao produto criativo, onde toda elaboração indubitavelmente, necessita da fantasia e suas relações com a realidade concreta. O produto criativo, é pois algo fundamental no que concerne ao envolvimento do ser humano em um contexto sócio-cultural-concreto.

3. PESSOA CRIATIVA

O homem como ser criativo que é dotado, busca incessantemente seu crescimento interior produzindo ciência ou arte em prol da humanidade. Esta busca proporciona o desenvolvimento cognitivo fazendo com que o indivíduo organize as mais variadas situações criativas que desencadeiam uma multiplicidade de situações na organização e produção do conhecimento.

O criador escolhe de um conjunto de iniciativas aquelas que deve centrar-se para o desenvolvimento de sua obra deixando de lado aquelas que não são significativas. Ele decide quando desenvolver novas capacidades e quando apoiar-se nas que já adquiriu e verificou.

GARDNER (1987 b) diz que 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. OSTROWER (1990) relaciona a criação com a conquista da maturidade. "Só ela dará ao artista a liberdade de formular novos conteúdos expressivos de crescente complexidade estilística e sutileza de nuances emocionais." (p. 13) Esta afirmação de Fayga Ostrower relaciona-se de maneira direta com o pensamento de Howard Gardner pois a elaboração tanto científica como artística conduz o ser humano a atingir metas estabelecidas de pesquisa que serão notoriamente criativas.

YVLOTSKY (1982) apresenta as quatro formas consideradas básicas no fazer criativo. 1) *Vinculação da fantasia com a realidade* Aqui toda elucubração se compõe sempre de elementos retirados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. Deste modo, a fantasia se constrói sempre a partir do mundo real. A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual se constrói a fantasia; 2) *Produtos originados da fantasia e determinados fenômenos complexos da realidade*. Esta forma não se limita a reproduzir o que foi assimilado nas experiências passadas, mas partindo delas, cria novas combinações. São elementos elaborados e modificados da realidade, sendo entretanto, necessário, dispor de grandes reservas de experiência acumulada para poder construir com estes elementos as imagens. Assim sendo, "la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano" (p.10) logo, nossa fantasia ajuda nossa experiência; 3) *Enlace emocional* Esta relação entre fantasia e realidade se manifesta de duas maneiras: a) todo o sentimento, toda emoção tendem a manifestar-se, em determinadas imagens como se a emoção pudesse escolher impressões, idéias e imagens correspondentes com o estado de ânimo de que estivermos dominados naquele instante; b) as imagens da fantasia, proporcionam linguagem interior a nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinado-os de tal maneira que responda ao nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior das próprias imagens. A base psicológica do fazer criativo consiste em ampliar e aprofundar os sentimentos reelaborando-os de forma criadora. 4) *Apresentação de algo totalmente inovador fruto da fantasia, não existente na*

experiência humana nem semelhante a nenhum outro objeto real neste sentido percebe-se que a situação é de criação fora dos padrões que vem ocorrendo no cotidiano vivencial dos indivíduos.

NOVAES (1983) destaca que "a dimensão criadora é inerente ao processo evolutivo, uma vez que leva o indivíduo a fazer novas associações para integrar objetos e idéias e a saber manipular, de forma criativa, para ativar sua mente e descobrir novas potencialidades mentais." (p.9) Assim sendo, os processos cognitivos dizem respeito aos processos psicológicos relacionados ao perceber, conhecer, compreender, aprender, etc. Estes processos têm referência à maneira como o indivíduo interage com os estímulos do mundo externo. Como o sujeito vê e percebe, como registra as informações e como acrescenta as novas informações aos dados anteriormente registrados. (ALENCAR, 1993)

Ayrton Dutra
Corrêa

43

A medida que vamos ganhando noções da realidade do mundo exterior e de nosso mundo interior estas se elaboram em nosso intelecto através de imagens. Percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos sempre através de imagens e formas, coloca-nos a artista plástica Fayga OSTROWER (1991)

Esta imagens e formas nos conduzem a imaginação ou fantasia que segundo a ótica vygotkyana é a imaginação a base de toda atividade criadora se manifestando em todos os aspectos sócio-culturais oportunizando a criação artística, científica e teórica.

Como diz YVLOTSKY (1982) tudo o que nos rodeia foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo isto é produto da imaginação e da criação hu-

mana, embasado na imaginação. Todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e habituais, vem a ser algo denominado fantasia cristalizada.

Do pensamento vygotskyano se depreende que há um comportamento criativo, e que toda a trajetória existencial do homem como ser criador pertence à categoria dos comportamentos integrativos.

CUNHA (1980) ao caracterizar o comportamento criativo como integrativo, destaca dois aspectos fundamentais: a) a dimensão criadora do indivíduo leva-o a fazer novas associações para integrar idéias e objetos; b) a dimensão criadora do homem leva-o a saber manipular idéias e objetos com o objetivo de ativar-lhe a mente e descobrir novas potencialidades.

X Encontro Nacional
da ANPAP

44

Logo, criatividade implica também em comportamento comunicativo, e, como tal destina-se a transmitir alguma coisa a outras pessoas. Entretanto, afasta-se literalmente do comportamento informativo, pois não só transmite informações, como também sentimentos e emoções denominado-se então, de comportamento expressivo.

OSTROWER (1991) refere que "o homem será um ser consciente e sensível em qualquer contexto cultural. Quer dizer, a consciência e a sensibilidade das pessoas fazem parte de uma herança biológica, são, qualidades comportamentais inatas ao passo que a cultura representa o desenvolvimento social do homem; configura as formas de convívio entre as pessoas". (p.11)

A sensibilidade é uma porta aberta de entrada às sensações. A sensibilidade está vinculada a nível de inconsciente; as reações involuntárias de nosso organismo;

as formas de auto-regulagem estão sempre presentes no indivíduo.

4. EXPRESSÃO CRIADORA

YVGOTSKY (1982) apercebendo-se da importância da criatividade na vida do homem diz que "la imaginación creadora penetra con su obra através de toda la vida personal y social imaginativa y práctica en todos sus aspectos: es ubícuca." (p.52)

A criatividade é envolvente considerando-se todos os momentos do ser humano no que tange ao aspecto sócio-cultural. Daí a relação direta com o pensamento de OSTROWER (1990) quando diz que criar é entregar o compreendido em novo nível de consciência, em termos de linguagem, onde este fazer criativo é acompanhado pelo sentimento de responsabilidade pois trata-se sempre de um processo de conscientização. Portanto, é perfeitamente perceptível o aspecto participativo através da conscientização. Criação é pois obra constante nas mais diversas situações sócio-culturais.

O pesquisador ESTRADA (1992) afirma que "a criatividade mais do que uma perspicácia intelectual ou do que uma habilidade, é uma atitude diante da vida, diante de qualquer situação e aspecto da vida." (p.34)

Para maior penetração no contexto criativo estudiosos norte americanos como RAYMOND e outros (1987) elaboraram os componentes da criatividade que são: as capacidades, o estilo cognitivo, as atitudes e as estratégias.

a) Capacidades: significam habilidades específicas que os sujeitos devem possuir considerando seu campo de atuação. Referentes as capacidades criativas destacam-se: fluidez de idéias, associados remotos e a intuição. A **fluidez de idéias** diz respeito a capacidade de produzir grande número de idéias com ra-

pidez e desembaraço. Os **associados remotos** se referem a capacidade criativa reflexa como recuperação de uma informação remotamente associada com o problema que se tem nas mãos. A **intuição** consiste na capacidade de se adquirir sólidas conclusões a partir de uma evidência mínima. **b) Estilo cognitivo**: diz respeito aquilo que as pessoas são ou não são capazes de fazer considerando-se os hábitos de processamento de informação. Existem diferentes estilos cognitivos tais como: detectar o problema, pensamento janusiano, dependência/independência do campo. **Detectar o problema** após verificado o problema surge a tendência a explorá-lo em profundidade. **Pensamento Janusiano** se refere a habilidade de sujeitos partirem de uma idéia ou concepção saltarem a outra oposta ou ao polo conceitual contrário, isto significa pensar em termos contrapostos. **Dependência/independência de campo** é a capacidade de se perceber coisas pertencentes a um contexto e parcialmente escondidas por este. Isto poderia fomentar o pensamento inventivo das pessoas a descobrirem padrões ocultos. **c) Atitudes**: são reações comportamentais perante a criatividade. Pode-se considerar a retroalimentação como atitude nas pessoas criativas que não são solitárias como tem sido estigmatizado. **d) Estratégias**: são maneiras estabelecidas que podem favorecer o pensamento criativo: as grandes buscas, a analogia e a explosão de idéias. **As grandes buscas** consiste em buscar as mais variadas alternativas antes de se elaborar uma conclusão em definitivo sobre algum aspecto criativo. **A analogia** é a busca de uma unidade existente entre semelhanças ocultas. **A explosão de idéias** consiste em formar uma lista de opções e escolher uma delas, após estimular-se os participantes a construírem idéias com os demais.

O pensamento divergente se refere a inteligência, em nível operatório, é uma atividade de produção aplicada a determinados problemas. Para CUNHA (1980) esta produção depende, por uma parte, da natureza do problema, e, por outra, da forma da inteligência do sujeito chamado a resolvê-lo. A tendência deste tipo de pensamento, de acordo com NOVAES (1987) é o criativo e a busca de todas as soluções possíveis, além da multiplicidade de respostas originais. Enquanto que no convergente, a tendência é o conformismo, pois gera conclusões lógicas de informações dadas.

No tocante ao aspecto criativo VYGOSTSKY (1982) aponta os mecanismos da imaginação criadora que são: 1) *A criação como uma grande gestação.* Até chegar a tomada de decisão criativa, um período bastante vasto ocorre em que o criador estabelece muitas relações, realiza experimentos, estudos até se definir por algo que venha ao encontro de seus anseios e desta forma cria sua obra de arte. Durante este processo as interferências exteriores são uma constante fonte de inspiração para o ser criador que as armazena em seu mundo interior ocorrendo muitas vezes de forma inconsciente.

Assim sendo, vão surgir os símbolos os quais são uma constante nas experiências artísticas. Desta forma OSTROWER (1990) diz que "ao abstrair os eventos de sua concretude, a memória permite-nos criar símbolos: figuras ou imagens mentais que representem os eventos reais" (p.261). Portanto a memória é constituída por símbolos assim como as linguagens que usamos para nos comunicar. Desta forma CASSIRER (ap. Gardner

Ayrton Dutra
Corrêa

45

1990) é enfático afirmando que os símbolos são o funcionamento do pensamento, são formas vitais da atividade e os únicos meios de que dispomos para realizarmos (criação) e sintetizar o mundo. 2) Associação - Esta se constitui na combinação de imagens isoladas ajustando-as a um sistema, encaixando-se em um quadro complexo. Neste caso o meio ambiente é de suma importância, pois a ânsia de criar está sempre na proporção inversa de possibilidades com o contexto em que estamos inseridos.

Sob a mesma ótica entende-se que ainda existe outro fator influente na criação: o meio ambiente que circunda os sujeitos. Portanto,

X Encontro Nacional
da ANPAP

46

(1982) afirma que todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Logo, por mais individual que pareça, toda a criação deixa transparecer sempre um coeficiente social. Nesta criação estarão presentes os símbolos e as imagens.

Com relação ao aspecto educacional SUKHOMLINSKI (1988) nos faz lembrar que na educação tudo é importante: a aula; o desenvolvimento dos interesses dos alunos fora da aula; as relações dos alunos entre si. São indicadores basicamente criativos que o docente deve perceber e estimular de maneira que a elaboração pessoal de cada aluno possa contribuir com o processo sócio-cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base as reflexões que vêm se processando a respeito do ensino e da formação de professores de Artes Plásticas, bem como a inserção deste futuro docente em diferentes práticas pedagógicas, este trabalho levou-nos a buscar subsídios para

desenvolver considerações sobre a temática criatividade, considerada hoje como elemento basilar da prática pedagógica.

Desta forma, os blocos trabalhados nos sinalizam a respeito da necessidade em refletir e discutir a fim de obter um aprofundamento maior sobre a temática, especialmente sob o enfoque cognitivista que abrange as inter-relações sócio-culturais-simbólicas.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Eunice Soriano. **Criatividade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- CUNHA, Rose Marie Maron da. **Criatividade e processos cognitivos**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- ESTRADA, Mauro Rodriguez. **Manual de criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1992.
- GARDNER, Howard. **Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad**. Buenos Aires: Paidós, 1987b.
- _____. **Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples**. México: Fondo de Cultura, 1987 a.
- NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Psicologia de la aptitud creadora**. Buenos Aires: Kapelusz, 1983.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividades e procesos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1990.
- RAYMOND, Nickerson. **Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual**. Barcelona: Paidós, 1987.
- SUKHOMLINSKI, Vassili. **Pensamento Pedagógico**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

VYGOTSKY, Lev Seminoevicht. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal Editor, 1982.

Notas

Ayrton Dutra Corrêa
ayrcor@ce.ufsm.br
Professor da Universidade Federal de Santa Maria-
UFSM

Doutor em Educação
Professor de Ensino de Arte
Departamento de Artes Visuais — Centro de Artes e Letras
(CAL) e Programa de Pós-Graduação em Educação:
Núcleo Temático Educação e Arte — Centro de Educa-
ção (CE)
Universidade Federal de Santa Maria — RS.

1. Professor de Ensino de Artes — Departamento de
Artes Visuais e Programa de Pós-Graduação em Educa-
ção: Núcleo Temático Educação e Arte - Universidade
Federal de Santa Maria — RS.

Ayrton Dutra
Corrêa

PERCURSOS VISUAIS NO ACERVO DO MAC USP

Carmen S. G.
Aranha¹

I

*Percursos Visuais no Acervo do MAC USP*² são resultado de pesquisa feita no programa de Visitas Orientadas ao Acervo do MAC, através da Divisão de Ensino e Ação Cultural do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

X Encontro Nacional
da ANPAP

48

O trabalho propõe desenvolver uma reflexão metodológica sobre a apreensão estético-visual da obra de arte, para demonstrá-la em *materiais visuais* que possam subsidiar a prática de ensino de professores de 1° e 2° graus e constituir documentação de 65 obras do acervo do MAC.

Os parâmetros teóricos que fundamentam a reflexão do trabalho encontram-se em aspectos da Fenomenologia da Percepção, desenvolvida pelo pensador francês Maurice Merleau-Ponty em relação à apreensão estético-visual.

II

Os *Percursos Visuais no Acervo do MAC* pretendem tornar visíveis determinadas estruturas do conhecimento que dependem da *dimensão perceptiva*. O conceito de percepção é visto aqui como uma *apreensão dos sentidos que surge da dialética ser-mundo*, ou seja,

*"O fenômeno da vida aparece no momento em que a extensão de um corpo se volta sobre si mesma, pela disposição de seus movimentos e pela alusão que cada um faz a todos os outros e começa a expressar alguma coisa, a manifestar um exterior sendo exteriorizado"*³

Maurice Merleau-Ponty afirma que apreensões desta natureza têm como eixo fundamental a compreensão dos conceitos de *correlação*, *intencionalidade* e *cógitos fenomenológicos*. Na citação acima, podemos dizer que o *gesto*, ali evocado por Merleau-Ponty, *distingue-se de uma soma de movimentos*. É um novo sentido e oferece-se como um *desvelamento*, ou seja, como uma possibilidade de extensão do ser ao mundo, aos seus objetos e aos outros seres. Esta é a *intencionalidade fenomenológica*. É um movimento do espírito humano que nos dispõe para recolher certas tensões, certos indícios significativos que organizam o conhecimento perceptivo. A decodificação dessas *correlações* (tensões, indícios) nos movimentos do corpo torna-se, então a *expressão do gesto*.

Esse é o *cogitar fenomenológico* que evoca experiências com sentidos que estruturam nossas percepções e, conseqüentemente, fundamentam nosso conhecimento de mundo.

Em seus textos, Merleau-Ponty nos aproxima dos conceitos da fenomenologia da percepção⁴ através desse *cogitar*. A pesquisa que originou *Percursos Visuais no Acervo do MAC USP* propôs se apropriar de certas *movimentações do cogitar fenomenológico*, situando *fenômenos estéticos*, ou seja, situando certos *sentidos visuais de experiências estéticas* que estruturam o conhecimento artístico.

Criamos um conjunto de movimentações teóricas⁵ e as aplicamos em *Percursos*

Visuais no Acervo do MAC USP. Esses se mostraram como possibilidade para essa compreensão.

III

Além das questões colocadas, *Percursos Visuais* procurou responder colocações feitas por professores e alunos em visitação ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, durante os anos de 1993, 1994, 1995 e 1996.

Os nove Percursos Visuais estão na Internet, no endereço <http://www.usp.com.br/mac/projetos/percursos/entrada.html> com as seguintes temáticas:

Da Figuração a Abstração

Alfredo Volpi

Ismael Nery: desenhos

Modernistas

Geraldo de Barros: exercícios

Abstracionistas Franceses

Pierre Soulages

Victor Brecheret

Antonio Gomide

Destacamos o *Percurso Visual Geraldo de Barros: exercícios* para oferecer ao leitor um exemplo das idéias mencionadas. Nesse trabalho, contamos com as colaborações de Gabriela S. Wilder⁶, na pesquisa biográfica e de Cauê Alves⁷, na leitura da obras.

IV

GERALDO DE BARROS: EXERCÍCIOS

O desenho tem uma especificidade dentro da expressão plástico-visual. Desenho é uma forma de pensar o mundo, é uma estrutura de conhecimento que se dá através do exercício constante da apreensão visual de seus objetos. É do desenho que se projetam as tensões visuais que esses objetos e suas correlações provocam.

Apreender o mundo através dessa linguagem é perceber que seus elementos formais são poucos, mas se articulam intensamente: as linhas, as formas, as luzes, os materiais engendram tramas, formações, luminosidades, materialidades e novos espaços.

O desenho é uma *profundidade*, é uma dimensão na qual mergulhamos e emergimos, diagramando, visualmente, nossas experiências. Como expressão plástica é, também, um registro, uma anotação gráfica, uma forma de tornar visível determinadas percepções, sínteses e estruturas gráficas.

Os desenhos de Geraldo de Barros que compõem este conjunto do acervo MAC-USP, mostram o olhar do artista permitindo-nos refletir sobre sua diversidade poética-visual. Nessa trajetória, expõe-se alguns exercícios que orientam o cotidiano do artista.

Carmen S.
G. Aranha

49



Fig. 1
Sem título, 1947
Nanquim s/ papel,
32,3 x 18,5 cm

O desenho de Geraldo de Barros mostra-se, em princípio, nos gestos rápidos de muitas movimentações, nas linhas de densidades e luzes diferentes que esboçam, também, a expressividade da figura.

O tema é desenvolvido através de um eixo central que se desenrola ao longo do tronco, marcando um ângulo nos pés da figura cortado por uma linha horizontal, sugerindo a única profundidade deste desenho.

As diagonais que se desprendem do emaranhado de linhas, na região do rosto, dando movimento aos braços, enfatizam tanto o equilíbrio vertical da figura, quanto criam sua instabilidade visual.



Fig. 2
Sem título, 1947
Nanquim s/ papel,
27,8 x 21,0 cm

Linhas orgânicas e contínuas desprendem-se do desenho anterior e se agregam a uma figura feminina, em traços mais sintéticos, com toques mais curtos e ritmados. Movimentações e variações de suas densidades e luzes modificam a natureza do desenho. O início de um movimento é sugerido na figura anterior. Agora, temos o repouso.

X Encontro Nacional
da ANPAP

50

O braço em apoio e o ângulo do quadril com as pernas situam a figura feminina e introduzem uma nova espacialidade. A figura anterior mostra apenas profundidade. Este desenho envolve a figura numa espacialidade maior.



Fig. 3
Sem título, 1948
Nanquim s/ papel,
27,0 x 20,6 cm

O mesmo tema, a figura feminina, encontra aqui o mesmo repouso. Um modo mais sintético de tratar as linhas, com novas descontinuidades, pontos que marcam pausas do nanquim sobre o papel e a falta de preocupação em delinear proporções; o braço direito, atrofiado, o braço esquerdo apoiado sobre a poltrona; o rosto de perfil, com três olhos, dois narizes e duas bocas; enfim, todos os elementos do desenho apresentam a figura dentro de uma sala e o espaço criado em torno da figura ante-

rior vira um esquema: com linhas de fuga, o artista antecipa a figura para o primeiro plano. Profundidade clássica revista. Entretanto, as linhas perdem densidades e luzes, ganham movimentos e variações e sugerem novo estilo: *traçados cubistas*.

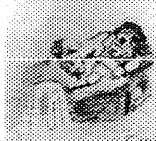


Fig. 4
Sem título, 1948
Nanquim e grafite s/
papel, 15,3 x 18,0 cm

As figuras se diluem no espaço através de novas materialidades: o nanquim desmancha-se no grafite. A construção da profundidade volta a ser sugestão de espaço. Dos elementos anteriores, encontramos muitos vestígios: linhas de densidades, luzes e movimentos diversos; pontos transformam-se em pequenas massas; suas contínuidades e organicidades, também, transformam-se. Sobrepõe-se uma tensão nervosa nos traçados não vista, anteriormente, linhas interrompem-se, bruscamente, viram outros traçados, massas, esfumaçam-se.

A profundidade do desenho muda: envolvidas na nova luminosidade, definidas por outras ligações, as figuras deflagram uma espacialidade desenhada em diagonal.



Fig. 5
Sem título, 1947
Nanquim s/ papel,
20,5 x 21,6 cm

Novamente duas pessoas sentadas à mesa. A cena nos remete ao desenho anterior. No entanto, observamos diferenças. Os espaços criados nesse desenho mostram-se como uma síntese desse percurso visual: os vazios, a forma que emoldura as figuras, as luminosidades negras, as linhas densas, a elipse da mesa definem os primeiro, segundo e terceiro planos. No entanto, essa profundidade não repete correlações já expressadas.

O nanquim, material desse desenho, opõe-se ao branco do suporte e, sem nenhuma gradação de cinzas, introduz a vibração dos dois tons. Algumas expansões e geometrizações de formas contrastantes sugerem a futura linguagem construtiva de Geraldo de Barros.

BIOGRAFIA

Geraldo de Barros é exemplar daqueles artistas que compõem a história do modernismo no Brasil, particularmente, no capítulo dedicado a artistas comprometidos com a experimentação e a inovação em diferentes linguagens visuais. No contexto desse capítulo, Geraldo de Barros se alinha com aquele grupo que, coerente com suas convicções políticas, acredita na função social do artista, fundando e atuando, ao longo dos anos, diferentes movimentos, grupos e associações. Ao afirmar "... eu faço um trabalho de composição independente do que eu escolhi como assunto, no qual o único guia é o ritmo, o contraponto, a harmonia plástica...", Geraldo de Barros descrevia suas fotografias referindo-se, porém, à sua concepção artística. A consciência de que dentro do espaço plano de uma folha de papel ou de uma tela o que importa é apresentar as relações das formas delineadas é típica do modernismo. O desenho não representa, é uma idéia visível. Essa postura baseia-se na Teoria da Gestalt, com a qual entrou em contato através do teórico Mário Pedrosa. Porém já pode, porém, ser observada em seus desenhos a partir de 47.

No âmbito social acreditava que cabe ao artista educar o gosto das massas utilizando-se para tanto do desenho industrial e suas diversas aplicações, como artes gráficas e design de móveis. Coerentemente, foi um dos fundadores - em 1954 - da comunidade de Trabalho Unilabor, cooperativa produtora de móveis que existiu até 1964. É revelador

observar que naqueles dez anos, segundo suas próprias palavras, o desenho industrial desempenhou um papel tão importante na sua vida que o afastou da pintura. Aliás, sua necessidade de atuação em conjunto é comprovada pelas diversas associações das quais participou: em 1945 filiou-se ao Sindicato dos Artistas Plásticos e à Associação Paulista de Belas Artes; em 1947 ao Grupo 15; em 1952 ao Ruptura detonador do Movimento de Arte Concreta em São Paulo e, em 1966, ao Grupo Rex Time, que apresentou os primeiros happenings em São Paulo, com Nelson Leirner e Wesley Duke Lee.

Na área de design e artes gráficas fundou, com Alexandre Wollner e Rubens Martins, em 1959, o grupo Form lform para desenho industrial e comunicação visual e em 1964, com Aluísio Bione, a Hobjeto Indústria de Móveis. Produziu importantes cartazes, como o vencedor para o IV Centenário da Cidade de São Paulo e, nos anos setenta, uma série de out doors influenciados pela Pop Art e pela Nova Figuração, estilos em voga naquele momento, numa proposta de interlocução direta com a população da cidade. A partir dos anos 70 retomou a sua proposta inicial de relacionar formas no espaço em busca de ritmo, contraponto e harmonia, dentro do estilo geometrizante proposto pela Arte Concreta, usando a fórmula como suporte, o que permite a reprodução da obra em grande número.

Os desenhos que produziu entre 1947 e 51 são intimistas por serem de pequenas proporções. Aqui Geraldo de Barros explora a magia do traço que corre sobre o

Carmen S.
G. Aranha

51

papel, compondo figuras e cenas que formalizam experiências de luz e sombra, ritmo e criação de movimento. Naquele momento os desenhos, provavelmente, representaram para o artista exercícios de "aquecimento". Ainda assim, resultaram em pequenos poemas visuais.

FORMAÇÃO

Nasceu em Xavantes (SP) em 1923 e em 1945 iniciou seus estudos em artes plásticas com Clovis Graciano e no ano seguinte com Colette Pujol. Em 1947 estudou com Yoshiya Takaoka e Takeshi Suzuki, executando trabalhos figurativos de tendência expressiva. Conheceu, nessa época, através de livros, os trabalhos de Klee e Kandinsky, bem como os fundamentos da Bauhaus e do desenho industrial.

52

Desde 1946 faz pesquisas em fotografia e gravura. Em 1949 organizou o laboratório fotográfico do Museu de Arte de São Paulo (MASP), onde pôde também preparar a exposição, hoje antológica, Fotoformas. Nos trabalhos então apresentados não se distingue a fotografia da gravura e do desenho. Os negativos são sobrepostos, recortados, pintados com nanquim ou ponta seca e até perfurados, ampliando assim os limites do suporte. Por esses trabalhos, Geraldo de Barros é considerado um dos responsáveis pela fotografia moderna brasileira. Com ele a fotografia deixou de ser apenas uma forma de representação e tornou-se uma linguagem artística.

Em Paris (1951), graças a uma bolsa de estudos do governo francês, frequentou a Escola de Belas Artes, onde estudou litografia e interessou-se por design

gráfico. Estudou gravura no famoso atelier-escola de Stanley Hayter. Conheceu importantes figuras do mundo artístico parisiense, como o pintor Giorgio Morandi e o fotógrafo Cartier-Bresson. Em viagem à Suíça conheceu Max Bill, cujos textos teóricos sobre arte e a função social do artista influenciaram, decididamente, o rumo do movimento de Arte Concreta brasileira. Geraldo de Barros faleceu em São Paulo no dia 17 de abril de 1998.

Notas

A teoria da Gestalt: (psicologia da forma) afirma que a arte atinge diretamente o olho do espectador sem a mediação do intelecto - o que se pinta é o que se vê. **Mario Pedrosa**: teórico, crítico e professor. Em 47 escreve a tese de livre docência "Da natureza afetiva da forma na obra de Arte" na qual as questões da arte são abordadas do ponto de vista da "psicologia da forma" (Gestalt). Essa tese influenciou, fortemente, os artistas concretistas do Rio de Janeiro e alguns de S.Paulo.

Cabe ao artista educar o gosto das massas: segundo ensinamentos recebidos via Bauhaus e levados adiante pelo movimento de Arte Concreta, de acordo com as orientações do artista suíço Max Bill e plenamente aceitos como regra pelos artistas concretistas de São Paulo. Comunidade de Trabalho Unilabor: juntamente com Frei João Batista. Mantinham também uma escola de arte infantil, um grupo de teatro e um posto de saúde. **Grupo 15**: formado por T. Handa, Y. Takaoka, Shigeto, Y. Tamaki, Higaki, K. Masuda, M. Aki, T. Suzuki, I. Yamamoto, M. Okinaka, R. Funaki, Lil, J. Cunha Bueno, G. de Barros e Athayde de Barros.

Ruptura: assinando um manifesto juntamente com W. Cordeiro, L. Charroux, K. Fêjèr, L. Haar e A. Wladislaw. **Pop Art**: produto da sociedade urbana de consumo, este estilo denuncia o modo de viver contemporâneo utilizando formas criadas pela publicidade, histórias em quadrinhos, mitos populares, etc... É típico dos E.U.A. do início dos anos 60.

Nova Figuração: estilo que surgiu nos anos 60, em reação à arte abstrata. É muitas vezes narrativo, utilizando grandes planos panorâmicos, aproximações e decomposições, semelhante às histórias em Quadrinhos. **Clovis Graciano**: membro do Grupo Santa Helena de pintores que procuravam reformar a pintura acadêmica, bem como da Família Artística Paulista e do Sindicato de Artistas Plásticos.

Colette Pujol: pintora e restauradora, professora da Escola de Belas Artes de S.Paulo.

Bauhaus: escola de design, arquitetura, arte e artesanato que funcionou na Alemanha entre 1919 e 1932.

Foi a primeira a preconizar a integração da arte na indústria. Teoria e prática devem se fundir. Formou gerações de artistas e técnicos com uma nova sensibilidade estética que unia a forma à função. Contou com professores famosos como Klee e Kandinsky.

1. Divisão de Ensino e Ação Cultural. Museu de Arte Contemporânea – USP.

2. Apoios: FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e Pró-Reitoria de Pesquisa – USP.

3. MERLEAU-PONTY, M. *Structure du Comportement*. Paris: Puf.1953.P162.

4. _____, *Phénoménologie de la Perception*. Paris: Gallimard. 1945.

5. O texto que coloca as movimentações teóricas será publicado oportunamente.

6. Pesquisadora da Divisão de Ensino e Ação Cultural. Museu de Arte Contemporânea USP.

7. Assistente da Pesquisa *Percursos Visuais* e bolsista FAPESP. Museu de Arte Contemporânea USP.

Carmen S.
G. Aranha

ARTE LOCAL, CONTO BIOGRÁFICO E NARRAÇÃO ORAL: UMA TRILOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Celia Maria dos
Santos Santiago

X Encontro Nacional
da ANPAP

54

Segundo Paulo FREIRE (1997, p.20), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

A criança, desde seu nascimento, é exposta às mais diferentes experiências, o que vem contribuir para a leitura do mundo. O desenho, como uma das suas primeiras manifestações gráficas, permite-lhe registrar tudo o que toca os sentidos e os sentimentos. Assim, à medida que ela vai compreendendo a vida, vai-se integrando ao seu espaço e interagindo com ele. Já na fase escolar, a alfabetização tanto da imagem como da palavra oferece-lhe elementos para que possa ampliar a leitura do mundo. O natural é que essas diferentes formas de leitura, que não se restringem às mencionadas anteriormente, sejam oferecidas e estimuladas pela escola a tal ponto que se configurem num processo evolutivo ininterrupto: experiência, leitura, experiência, leitura, etc.

Além do valor que representa para o indivíduo a sua iniciação na gramática, chamo a atenção para a gramática visual pelo fato de que também a imagem, em si mesma, constitui-se de significados que se encontram aprisionados em suas dimensões, a menos que haja um leitor. Apesar de representar importante conquista a existência de um leitor, pois considero o início de um novo caminhar, não basta que seja somente um apreciador, pois os códigos imagéticos se revelam parcialmente. É necessário haver, ao menos, uma noção básica conseguida por meio da assistência de um arte-educador. Este vai possibilitar que o olhar do leitor seja construído gradativamente até que, do exercício de observar, sentir e conhecer, possa moldar-se à figura do fruidor. Como isso não acontece de um dia para outro, torna-se imprescindível começar o trabalho na escola. Naturalmente, este não termina nunca, uma vez que o fruidor estará sempre buscando, processando e aprendendo ao ser exposto a diferentes experiências que as novas imagens propiciam.

Mesmo havendo comprovado a importância em deixar de ser um leigo em artes visuais, independente de idade, advogo que a alfabetização atinge maior relevância para o indivíduo quando acontece anteriormente à fase adulta. Se alcança a infância, melhor ainda, pois ele usufruirá mais cedo essas benesses culturais, as quais vão contribuir certamente para o seu desenvolvimento integral e conquista da cidadania.

Unindo tanto a preocupação com o ensino como a minha formação em biblioteconomia, escolhi a biblioteca escolar como ambiente para o desenvolvimento dessa investigação. Assim, posso estar contribuindo para uma abertura de discussão em torno da temática *biblioteca escolar*, na medida em que esta se amplia

para outras finalidades, como o ensino de arte que ora proponho, além da pesquisa e da leitura que normalmente ocorrem. Garantir espaço para a narração oral quando esta inexistente, ou expandir a hora do conto para uma atividade em conjunto com o arte-educador, parece-me um forte motivo para uma reflexão sobre essa unidade. Entendendo ser benéfico o estímulo que possa gerar o conto biográfico¹ para o contato mais estreito com a cultura local, a biblioteca desponta como ambiente ideal por constituir-se em espaço educacional por excelência.

O conto biográfico, a meu ver, não deve ser um simples relato de fatos que marcaram a vida do personagem, mas sim uma forma especial de revelar pensamentos, sentimentos, emoções e gostos. Esses elementos devem ser apresentados ao educando iniciando-se pela mais tenra idade do protagonista, permitindo ao aluno descobrir, na seqüência, o adolescente e, por fim, o adulto. Penso ser importante para a criança que ouve, reconhecer a criança que o artista foi.

Para a realização de um trabalho de investigação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, optei por artes plásticas. Especificamente, o enfoque desta pesquisa concentra-se na *arte local e narração oral*. Considerando tanto o conteúdo como a motivação, pretendo responder à principal questão que se apresenta diante de mim: *a aproximação da criança com o artista, por meio da narração oral de conto biográfico, poderá contribuir para uma aprendizagem, mais significativa e com sentido, da arte local?*

No decorrer das pesquisas bibliográficas e estudos, novas indagações surgiram: a) *O fato de a criança conhecer a infância do artista, por meio do conto, resultará numa aproximação entre ambos?* b) *O contato com outra criança, mesmo de*

época diferente, vai contribuir para a identificação do aluno com essa outra criança? c) *A narração oral pode ser considerada como um instrumento auxiliar da aprendizagem?*

Diante de tantas interrogações, comecei a delinear um caminho mental para que as imagens não se perdessem e eu, enfim, pudesse estruturar um pensamento lógico, isto é, com início, meio e fim. Entrelaçando, então, as idéias, fui tentando formar um raciocínio e clareando cada vez mais os aspectos a investigar.

Apresentar a arte local despontou como conteúdo básico para um ensino nesse campo. Discutir, então, as possibilidades de uma aprendizagem significativa com a utilização do conto biográfico pareceu-me caminho por demais viável, uma vez que existe forte probabilidade de que a estrutura do conto seja familiar para o educando.

Identificar a pertinência da narração oral, como motivação, para obter uma aprendizagem com sentido é um modo complementar de abordar a questão da aprendizagem significativa. A partir desse procedimento, poderá desencadear-se uma sucessão de fatos agradáveis, por associações livres da criança, justamente pela satisfação que ela tem em emprestar o ouvido para a narrativa oral, pelo conto em si mesmo, isto é, pelo aspecto lúdico que lhe é inerente.

Naturalmente que esse processo vai propiciar também uma reflexão sobre a escolha da proposta metodológica a ser utilizada. Para tanto, sugiro a Proposta Triangular² que, neste caso, foi utilizada como ponto de partida, uma vez que o ensino focaliza

Celia Maria dos Santos Santiago

principalmente a aproximação da criança com a arte local, por meio do conto biográfico. Ao apontar como um caminho consistente essa proposta³, penso estar contribuindo não só para um estudo mais profundo sobre ela, visando a sua adequação a cada caso em particular, como também para o próprio ensino da arte em geral, ao procurar uma abordagem local, anteriormente àquela hegemônica⁴.

Considerando que no campo das artes a maior tendência quanto ao modelo metodológico, devido a suas especificidades, é aquele que prioriza dados qualitativos, sobre este recai minha opção. Com a intenção de apresentar uma

X Encontro Nacional
da ANPA

56

Para melhor compreender a natureza e função da arte, a fim de desenvolver um trabalho de ensino na disciplina de arte, procurei embasamento em filósofos e estetas como Luigi Pareyson e Ernest Fischer. Após diversas leituras, que a princípio pareciam complexas demais para mim, fui-me familiarizando com os textos e compreendendo o pensamento desses autores. A partir dos estudos efetuados e intercâmbios com o orientador, pude gradativamente definir minha posição e fortalecer convicções sobre a temática.

Antes de tomar uma decisão sobre a prática pedagógica a adotar, propus-me percorrer, em sobrevôo, o roteiro seguido pelo ensino de arte no Brasil: do passado com sua pedagogia tradicional, até o presente com uma pedagogia que permite o diálogo entre docente e discente, em que há espaço e estímulo para a crítica.

proposta para o trabalho em arte e educação, bem como a amostra escolhida, a pesquisa configura-se como *Estudo de Caso com Enfoque de Intervenção*.

A escolha da arte local para esta pesquisa diz respeito, especificamente, a duas questões: ser o patrimônio artístico mais próximo do aluno e valorizar os elementos culturais da comunidade em que vive. Desse modo, a meu ver, fica mais compreensível para o educando estabelecer relações com outros valores culturais, quer sejam regionais, quer sejam nacionais ou estrangeiros. Aí, sim, poderá ocorrer um encadeamento lógico: partindo de originais que estão próximos, isto é, de obras de arte que são encontradas nos museus, nas galerias ou mesmo nas ruas e praças da cidade, é possível entender aquelas que estão distantes, cujas reproduções se encontram disponíveis em pôsteres e livros.

Dentro de uma proposta crítica de ensino, arte-educadores têm manifestado suas posições quanto à relevância da arte local. Dentre eles, posso citar George Snyders, Mariazinha Fusari e Maria Helena Ferraz, Ana Mae Barbosa e Yara Carmona, os quais tomei como suporte teórico para sustentar minhas idéias.

Independente do conteúdo a ser ministrado, compreendo que este deva conter um trabalho prévio que vise à aproximação do aluno a tal conteúdo. No caso da arte local⁵, que foi escolhida para este estudo, apesar de apresentar grau de relevância para qualquer programa de ensino, precisa, ainda, de uma motivação que garanta o despertar do interesse do educando. Assim sendo, considero ser a narração oral o instrumento mais adequado porque traz consigo, em grau elevado, o aspecto afetivo. Este propicia não só a interação social como também a fixação da história na mente do ouvinte, tornando-o capaz de repeti-la sempre que desejar. Quanto mais o educando emprestar seu ouvido à história, e esta convidá-lo a mergulhar nela, maior probabilidade terá para recontá-la. Por outro lado, a própria figu-

ra do narrador representará um referencial para ele, uma vez que o contador de histórias, em seu ato criador, deixará impressa na narrativa a sua marca.

Visando embasar teoricamente a questão acima mencionada, procurei autores como Bety Coelho, Fanny Abramovich, Malba Tahan, Walter Benjamin, Giani Rodari, Mary Stokrocki e Francisco Gregório Filho.

Para a concretização desta pesquisa selecionei o artista plástico curitibano Poty Lazzarotto. A figura do artista foi trabalhada de modo a ser descoberta, aos poucos, pelo aluno simultaneamente a sua história de vida, que se inicia na infância. Aliás, essa fase é por demais marcante para o artista, que construiu boa parte de sua obra em torno das memórias de infância. A biografia de Poty, transformada em conto, foi transmitida oralmente para os alunos.

Naturalmente que a narração oral, enquanto *arte de contar história*, requer um exercício de formatividade como toda a obra de arte. Entretanto, o arte-educador e/ou bibliotecário poderão valer-se da oralidade como motivação e, se assim o desejarem, como a arte de contar, que poderá ser cultivada gradativamente, tendo a própria rotina educacional como palco para seu aperfeiçoamento.

Entendendo que um trabalho de aproximação entre o educando e o conteúdo poderia contribuir para uma aprendizagem mais efetiva, fui buscar embasamento na psicologia da aprendizagem, descobrindo Ausubel e sua teoria sobre *aprendizagem verbal significativa* e com *sentido* e Vygotsky, com sua teoria de *desenvolvimento próximo*. Na bibliografia especializada, encontrei arte-educadores que enfatizam a relevância de se voltar a atenção para uma aprendizagem que seja realmente significativa, como Anamélia

Buoro, Mariazinha Fusari e Maria Heloísa Ferraz, Ana Mae Barbosa e Elliot Eisner.

Já o *sentido*, para mim, está diretamente ligado à sensibilidade do aluno, e isso requer uma atividade que a contemple. Giani RODARI menciona que o maior benefício do contar história repousa no contato afetivo (1982, p.9). Walter BENJAMIN ressalta que quanto mais o ouvinte se entrega ao conto, mais as palavras que ouve lhe ficarão impressas na mente (1971, p.149). Assim, concentrei-me na questão narrativa oral para transmitir aspectos da vida do artista, porque entendendo ser um instrumento em potencial para abordar essa questão.

Para a realização da pesquisa de campo, efetuei onze encontros com os educandos. Estes formaram um grupo de seis crianças, entre 8 e 9 anos de idade, que cursavam a 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual. Os encontros constituíram-se de: narração oral dos contos biográficos, leitura das histórias pelo grupo, compreensão das obras de arte, fazer artístico e visitas (dois museus e uma oficina de xilogravura).

Celia Maria dos Santos Santiago

57

A partir da análise de dados, concluí que o *conto biográfico* pode ser considerado um meio com forte potencial para aproximar as crianças do artista local, uma vez que elas mostraram seu agrado pelas histórias, tiveram interesse em conhecer outros aspectos da vida da personagem, relataram a parte do conto que mais lhes chamou a atenção e assimilaram informações sobre o protagonista. Entendo que a oportunidade de os alunos conhecerem a infância do artista plástico foi vital para esse contato, pois, quando questionados sobre a história que mais lhes

agradou, quatro deles apontaram a primeira. Mesmo se tratando de crianças de épocas diferentes, foi possível constatar uma identificação entre elas, seja a respeito de brinquedos e brincadeiras infantis, seja a respeito do lar e da família.

Da mesma forma, pude confirmar a importância da *narração oral* como instrumento de motivação, na medida em que despertou interesse, suspense, risos, socialização e contato afetivo. Considerando, então, seu efeito por demais benéfico sobre a aprendizagem penso que deve ser utilizada com maior frequência pelo arte-educador. Outro fator que, segundo meu julgamento, propiciou resultados positivos,

X Encontro Nacional da ANPAP

58

foi a experiência de iniciar o trabalho pretendido com as recordações da primeira infância dos alunos. Nesse sentido, a partir da solicitação da pesquisadora a respeito das histórias que mais apreciaram, na fase pré-escolar, foi possível realizar a atividade revivendo as memórias das crianças. Para mim, esse foi o ponto de ligação entre referenciais do educando e os novos conteúdos, complementados, logicamente, por elementos que já foram mencionados acima.

Entendo, na seqüência da análise de dados, que houve *aprendizagem significativa* pelos motivos que seguem: interesse e estímulo para realizar produções artísticas; relações entre a vida das crianças e a da personagem; absorção de elementos da vida do protagonista; compreensão das obras realizadas pelo artista curitibano. Em virtude de os alunos terem obtido informações sobre a personagem e comprovado, por eles mesmos, tratar-se de um ser mais real, justamente por estar próximo e não distante deles, e ainda podido apreciar os originais que se encontravam disponíveis⁶,

a *aprendizagem significativa* ocorreu. Outro aspecto que pode ser acrescido aos anteriores foi a oportunidade de vivenciar uma das técnicas⁷ utilizadas por Poty Lazzarotto. Esse acontecimento permitiu além de transformar o abstrato em realidade, entender um pouco a questão do processo de que se reveste uma obra de arte, que vai desde a intenção até o resultado final. Isso propiciou aos educandos refletir um pouco sobre os seus próprios processos de produção.

Considero, ainda, que houve *aprendizagem com sentido*, principalmente porque ocorreu uma predisposição ao contato afetivo. Esse fato foi provocado não só pela recordação das histórias ouvidas que mais agradaram às crianças, mas também por fazer emergir a memória dos contadores dessas histórias⁸. Somam-se ao contato afetivo as relações que os alunos estabeleceram entre a vida do artista local e suas vidas; a identificação com aspectos biográficos de Poty; e a importância que passaram a atribuir tanto ao artista quanto a sua vida particular. Assim sendo, torna-se explícito que não pode haver *aprendizagem com sentido* sem a participação da *sensibilidade*.

Por outro lado, quero registrar o valor singular que esta pesquisa representou para mim, enquanto profissional e indivíduo. Primeiramente, a intenção de oferecer uma parcela de contribuição para o ensino da arte, tentando enfatizar a abordagem que se inicia com a arte local⁹ porque, seguindo a lógica, está mais próxima ao aluno. A respeito do local em que se desenvolveu a pesquisa, a *biblioteca escolar*, quero ressaltar que não foi por acaso, justamente para propiciar uma abertura na reflexão sobre esse espaço, apresentando-o não só como local de educação e cultura, mas também de criatividade. Em segundo lugar, a oportunidade de trabalhar com artes plásticas, pois, além de suprir uma la-

cuna na minha vida escolar, proporcionou-me horas agradáveis de estudo e, por que não dizer, até mesmo de deleite estético. A pesquisa foi, ainda, a responsável por abrir as portas para outras formas de arte. Aos motivos acima mencionados, quero acrescentar, ainda, registrar a importância que há na *história de vida* de cada um. No caso específico do artista, essa história começou como uma brincadeira de criança que, evoluindo, transformou seu protagonista em artista. Aliás, as obras de Poty traduziram, principalmente, recordações de sua infância.

Ao concretizar minha investigação, cuja proposta foi reconstituir a vida de um artista local para viabilizar o ensino da arte, percebi que, paralelamente, fui reconstituindo a minha própria vida, seja na recordação das histórias infantis que fluíram com tamanha intensidade de imagens, matizes e aromas, seja na lembrança de música erudita que apreciava na fase da adolescência.

A meu ver, essa *história de vida* vai sendo construída aos poucos, em que cada um deve assumir o seu papel: de ator ou autor, como queira denominar. Para tanto, é preciso valorizar as experiências individuais, uma a uma, buscando seus sentidos verdadeiros para transformá-las em gratas lembranças. Atribuindo aos fatos a devida atenção e emoção, é possível guardar as recordações nas gavetinhas da memória para, então, dispor delas sempre que necessário for.

Espero que este trabalho possa oferecer subsídios para novas pesquisas, servindo de modelo para estudos de outras personalidades, seja ainda no campo das artes, seja no campo das ciências.

Notas

Celia Maria dos Santos Santiago, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Currículo, Linha de Pesquisa Arte-Educação e Professora Auxiliar do Departamento de Ciência e Gestão da Informação, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, ambos da Universidade Federal do Paraná.

1. O conto biográfico pode ser tanto no campo das artes plásticas, cênicas e literárias, como em qualquer área do conhecimento humano. Assim, o artista plástico escolhido representa uma das inúmeras possibilidades para se trabalhar a cultura local.
2. Proposta de ensino da arte que se apóia no tripé: leitura da imagem, contextualização e fazer artístico.
3. Caminho consistente porque contempla a reflexão em arte, a apreciação estética e a produção artística.
4. Arte européia.
5. Especificamente artes plásticas.
6. Em museus, praças e outros logradouros da cidade.
7. Neste caso ocorreu uma técnica alternativa da xilogravura: a papel gravura.
8. Mães, avós, pais e professores.
9. Introduzindo o conto biográfico e a narração oral como meios de efetivá-la.

Celia Maria dos
Santos Santiago

LIVRE EXPRESSÃO E PROCESSO TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O DESENHO INFANTIL

CÉSAR PEREIRA
COLA

X Encontro Nacional
da ANPAP

60

O ensino das artes desenvolvido na Educação Infantil é uma matéria vasta, aberta, ministrada de acordo com a formação acadêmica e outras informações (obtidas por meio de leituras, participação em seminários, visitas a museus, exposições de arte, etc) que o professor obtém sobre esse assunto específico. É uma atividade que demanda muitos estudos e pesquisas para que se chegue à maneira mais adequada de efetivá-la.

A situação precária e indefinida que caracteriza o Ensino das Artes no âmbito escolar revela-se um campo propício a pesquisas cujos achados possam contribuir para uma melhor performance do mesmo (Barbosa, 1985; Fusari e Ferraz, 1992; Almeida, 1981). Analisando a literatura específica, constatamos que o enfoque da programação do Ensino das Artes é distorcido, que "as artes deveriam ter uma função para possibilitar a expres-

são (...) o trabalho de artes deveria ser diário..." (Reily, 1989, p.47). Ao aluno deveriam ser dadas oportunidades que despertariam seu interesse pela expressão. Tal interesse, se desenvolvido adequadamente, despertaria outros interesses pelo novo, pela descoberta, pela invenção, pelo conhecimento artístico.

A alfabetização, por exemplo, possui hoje diferentes teorias (Ferreiro, 1987), que tornam a simples aquisição de habilidade psicomotoras ultrapassada. O processo de aprendizagem da escrita é visto, em recentes pesquisas, como um processo de descoberta, invenção, criatividade.

Esta pesquisa pretendeu investigar o Ensino da Artes na Educação Infantil, tendo como objetivo apontar opções em termos de abordagens metodológicas que possam gerar melhorias qualitativas para a área. O estudo foi desenvolvido a partir da discussão da livre expressão e do processo triangular. Após terem sido colocadas em prática durante dois meses essas duas abordagens, os resultados obtidos foram avaliados e discutidos em função da qualidade do desempenho dos alunos.

Uma corrente de professores entende a aprendizagem em artes como surgida de fontes intrínsecas, centradas na liberdade de expressão. Uma outra corrente está voltada para o ensino das artes como conhecimento e discussão de obras, de períodos artísticos ensino esse atrelado a um fazer arte de forma mais orientada pelo educador.

O presente estudo pretendeu investigar o fazer artístico embasado nesses diferentes métodos de ensino. Foram selecionadas crianças que freqüentam a Educação Infantil, pelo fato de expressarem-se graficamente com menor grau de inibição do que crianças de escolaridade mais avançada (Kellogg, 1969; Lowenfeld, 1977).

A pesquisa teve como meta investigar fundamentalmente as conseqüências de se trabalhar em artes fornecendo ao aluno maior ou menor grau de liberdade, visando responder as seguintes questões: 1) Que respostas se obtêm de alunos que tenham trabalhado as artes submetidos à livre expressão ? 2) Que respostas se obtêm de alunos que tenham trabalhado as artes submetidos à metodologia triangular ? 3) Sob que aspectos podem ser detectadas diferenças e semelhanças entre as respostas aos itens um e dois ?

Pretendeu-se que a linguagem perseguida durante o estudo dos desenhos dos alunos se aproximasse o máximo possível daquela utilizada na prática do cotidiano dos profissionais que lidam diretamente com este assunto (professores, em especial), objetivando que os resultados viessem servir de incentivo aos professores nas suas críticas sobre a produção plástica de seus alunos, e que as conclusões pudessem ser utilizadas, de alguma maneira, na prática diária em sala de aula.

O pesquisador trabalhou com duas turmas de Jardim II, atuando durante um bimestre letivo. A cada uma dessas turmas foi aplicado um método diferente de se trabalhar o desenho artístico, ou seja: em uma turma foi aplicada uma metodologia embasada no processo triangular, e em outra, na livre expressão. Ao final do bimestre, foi feito um estudo com base nos trabalhos produzidos pelos alunos durante o período, levando em conta os métodos trabalhados.

O pesquisador atuou como professor durante uma hora e meia, uma vez por semana, em cada turma. Portanto, o período de aplicação dos métodos foi o mesmo nas duas salas de aula, sendo diferente apenas o tipo de aula ministrado para cada grupo de alunos.

O grupo submetido à livre expressão foi menos orientado, trabalhou de forma mais livre, sem a influência de reproduções artísticas. O outro grupo, ao contrário, trabalhou de forma mais orientada, pelo professor sobre técnicas de utilização dos materiais de desenho artístico e foi influenciado por reproduções de obras artísticas de vários períodos históricos e diferentes regiões geográficas.

Ao final do processo, procedeu-se a um estudo dessa produção, que se constituiu nos dados fundamentais desta pesquisa.

Para melhor visualizar os resultados da análise feita, são apontados abaixo aspectos detectados nos desenhos dos sujeitos em estudo.

César Pereira
Cola

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DESENHOS DOS ALUNOS SUBMETIDOS À LIVRE EXPRESSÃO:

61

Observando os resultados obtidos neste grupo, verificou-se que os alunos:

- demonstraram preferência pelos amálgamas (camadas de cores ou rabiscos sobrepostos),
- ocuparam todas as partes da superfície trabalhada (folha de papel),
- nem sempre respeitaram a margem da forma ou do diagrama ao colorir, sombreadar e texturar,
- não manifestaram bloqueios em relação aos aspectos dentro-fora, forma-fundo,
- testaram o material, buscando diferentes timbres,
- empregaram, com constância, elementos pictóricos pessoais (histórias de vida),
- demonstraram preferência por determinados materiais,
- apresentaram comportamento pouco contido ao escolher os materiais e ao ocupar a superfície,

- ocuparam o espaço sem muita reflexão,
- mostraram diferentes aventuras visuais,
- apresentaram uma lógica mais subjetiva e expressiva do que objetiva e racional,
- foram mais expressivos do que reflexivos,
- fugiram ao tema proposto,
- apresentaram garatujas também encaixadas na categorias citadas,
- espelharam um estilo próprio de representação visual.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DESENHOS DOS ALUNOS SUBMETIDOS AO PROCESSO TRIANGULAR:

- apresentaram comportamento mais voltado para o grafismo,
- demonstraram preocupação com o con-

X Encontro Nacional
da ANPAP

62

- torno da figura,
- foram zelosos ao trabalhar os aspectos figura-fundo, dentro-fora,
- fizeram experimentações mais refletidas, ponderadas e comedidas,
- demonstraram mais organização lógica do que intuição,
- espelharam um estilo próprio de representação visual,
- evidenciaram uma ordem lógica mais notável do que o estilo próprio,
- mantiveram o estilo próprio de cada um frente às familiaridades e generalizações,
- demonstraram maior grau de reflexão frente ao ato de desenhar,
- não demonstraram preocupação em ocupar toda a folha, privilegiando partes da mesma,
- deram tratamento às formas de modo preciso,
- não ultrapassaram as margens da figura ao sombrear, colorir e texturar,
- mostraram preferência por determinadas cores e materiais,
- produziram mais formas e menos rabiscos,
- não fugiram ao que lhes foi solicitado e, quando o fizeram, representaram, em

geral, efeitos gráficos,
- narraram uma história mais objetiva do que subjetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. M. de C. **Faz-se arte na Pré-Escola?** 1981, 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, 1981.
- BARBOSA, A. M. **Arte – educação: conflitos/acertos.** São Paulo : Max Limonad, 1985. 188p.
- FERREIRO, E., PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 276p.
- FUSARI, M. F. de R., FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo : Cortez, 1992. 151p.
- KELLOGG, R. **Analyzing children's art.** Palo Alto : Mayfield, 1969. 307p.
- LOWENFELD, V. , BRITAIN, L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977. 392p.
- REILY, L. **Usos da arte na pré-escola: alternativas.** In : CAMARGO, L. (org.). **Arte-educação da pré-escola à universidade.** São Paulo: Nobel, 1989. 162p.

Notas

César Pereira Cola

Professor da Universidade Federal do Espírito Santo.
Disciplina: Prática de ensino das artes no ensino fundamental e no ensino médio.

Artista Plástico, participa com frequência de exposições artísticas, nas técnicas de pintura e desenho.
Graduado em Artes Plásticas – Bacharelado e em Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Universidade Federal do ES

Mestrado em Educação pela Universidade Federal Do ES, com dissertação sobre o desenho artístico na educação infantil

Atualmente apresenta proposta de Doutorado junto à Pontífice Universidade Católica (PUC – SP), para continuar sua pesquisa relacionada com o desenho infantil – agora em nível de Doutorado.

JOGO CINCO MARIAS - INSTALAÇÃO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: A ARTE COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Elisa Iop

O tema central desse estudo - "Um diálogo teórico/prático entre a obra, criada e denominada por mim de *Jogo - Cinco Marias - Instalação* e a Educação Multicultural, mediante a construção de uma proposta teórico/metodológica de ensino/aprendizagem multicultural em arte para acadêmicos do curso de Educação Artística da Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC/Chapecó", configura-se como uma pesquisa *Qualitativa* em forma de *Estudo de Caso* com enfoque de *Intervenção*.

A minha formação e experiência profissional enquanto artista plástica e arte educadora, essa exercida atualmente no curso de Educação Artística da UNOESC/Chapecó, em disciplinas relacionadas à área pedagógica, como por exemplo Oficina II, pemearam de forma significativa o meu caminho. Tendo desenvolvido estas atividades sempre paralelamente, vivenciado estes dois universos e suas interconexões, a influência de uma sobre a outra tornaram-se inevitáveis.

As reflexões iniciais que me levaram à construção dessa pesquisa originam-se da experiência que vivenciei ao criar a obra *Jogo - Cinco Marias - Instalação*. O trabalho reflete as minhas lembranças em torno do momento

em que vó Ilíria transmitiu-me o jogo infantil denominado *Cinco Marias*, bem como alguns aspectos relativos a cultura na qual estou inserida. Para criar a obra utilizei a linguagem artística denominada Instalação. A instalação enquanto arte-linguagem, possibilita a expressão do universo imaginário de cada artista, fortalecendo as identidades culturais de cada lugar de origem, estabelecendo um elo de comunicação entre o artista e o espectador. Através dela deixei fluir a experiência estética em torno desse jogo, a fusão entre arte e vida, percebendo signos e símbolos referentes ao presente e ao passado. Não representei, mas interpretei livremente esse momento de rememoração, segundo a minha visão particular.

Ao ter vivenciado uma experiência que considero multicultural durante o processo de criação da obra, ou seja, resgatar a minha própria cultura e, por extensão, a contida nas memórias da minha avó, culturas separadas pelo tempo e que estão sendo ignoradas, percebi que a obra em estudo, assim como o trabalho de muitos outros artistas atuais, constituía-se numa importante fonte de experiência multicultural que poderia ser utilizada pelo professor de arte. Mas teria que encontrar nas teorias da educação uma concepção pedagógica que pudesse criar um diálogo com a obra em questão, que me possibilitaria fundamentar teórica e praticamente a proposta educativa em arte que almejava construir.

As teorias nascem de tentativas humanas de explicar os fenômenos, situações complexas ou para tentar encontrar soluções ou controlar esses mesmos impasses. Por isso, as teorias não podem ser entendidas como construções estáticas, atemporais e neutras. São, ao contrário, elaborações veiculadas a interesses políticos, sociais, culturais e ideológicos mais amplos. Nenhuma teoria é neutra, assim

Elisa Iop

como nenhuma prática existe sem teoria. Paulo Freire (1982, p. 17), afirma que “[...] prática e teoria se fazem e se refazem”. Mais adiante diz que: “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”.

Ao tomar conito com as fontes teóricas que abordam a educação multicultural e o pós-modernismo, muitas vezes a ela associado, comecei a investigar a possibilidade de construção de um diálogo teórico/prático com a obra em estudo, tornando-se inicialmente significativas as obras *Territórios Contestados: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais* (1995) e *Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-Modernos* (1993), ambas organizadas por Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira e, *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1994), de Jean Claude Forquin.

X Encontro Nacional
da ANPAP

64

A educação multicultural, consoante J. Gimeno Sacristán (1995, p. 2), ao “discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização” e desenvolver um currículo para o ensino que busque “acolher a diversidade”, configura-se como uma importante fonte teórica em direção à construção de propostas educativas mais inclusivas, que considerem todas as culturas como válidas e legítimas. O referido autor salienta que uma educação que pretenda ser multicultural, deve inicialmente dar representatividade no currículo à cultura na qual o educando está inserido, a fim de promover, a partir daí, o encontro entre as culturas mais distantes entre si.

As reflexões originárias do processo que vivenciei, ao criar a obra em estudo e o encontro inicial com a teoria da Educação

Multicultural, bem como as relações existentes entre a arte e seu ensino na pós-modernidade, suscitaram o problema central dessa pesquisa. O qual pode ser expresso da seguinte forma: Uma proposta teórico/metodológica de ensino/aprendizagem construída a partir das inter-relações existentes entre a educação multicultural e a obra *Jogo Cinco-Marias – Instalação*, contribui para que os acadêmicos do curso de Educação Artística da UNOESC/Chapecó, expressem, através da criação de uma instalação, aspectos significativos de suas experiências vividas na infância e qual o significado que eles atribuem a essa proposta sob o ponto de vista pessoal, cultural e educacional?

Na primeira etapa do trabalho, para evidenciar a possibilidade de um diálogo entre a obra *Jogo - Cinco Marias - Instalação* e a Educação Multicultural, construí um referencial teórico mediante o exame da literatura pertinente, bem como através das fontes visuais. Nessa etapa abordo os seguintes aspectos: a) os pressupostos teóricos centrais que norteiam a construção de um projeto de educação multicultural para o ensino da arte fundamentado em uma perspectiva crítica; b) as inter-relações existentes entre a arte e seu ensino na pós-modernidade, apontando em direção a uma perspectiva crítica de educação multicultural para a abordagem das produções artísticas atuais; c) O processo de criação que vivenciei ao criar a obra *Jogo - Cinco Marias - Instalação*, as lembranças em torno do jogo *Cinco Marias*, os suportes estéticos utilizados na instalação, imagens dos momentos que a compõem e do espaço que a abriga. Aqui, a pesquisa já se configura como um Estudo de Caso, pois procuro compreender, de maneira particular e aprofundada, as relações existentes entre a obra em estudo e a educação multicultural.

Na segunda etapa do trabalho, para evidenciar a possibilidade de um diálogo entre a obra e a teoria da educação em estudo, construí uma proposta teórico/metodológica

multicultural de ensino/aprendizagem em arte para acadêmicos de Educação Artística da UNOESC/Chapecó. Nesse momento o *Estudo de Caso* adquiriu uma característica de *Invenção*, ou seja, durante a aplicação dessa proposta adotei um comportamento interativo com os sujeitos participantes da pesquisa, o que possibilitou a participação, o engajamento das alunos nas atividades propostas. O estudo também procura explicitar o nome real das instituições envolvidas na pesquisa, assim como dos sujeitos pesquisados, pois a pesquisa está relacionada um local particular e a sujeitos individuais com características próprias.

Partindo do pressuposto de que é preciso abordar os códigos estéticos e culturais nos quais o próprio educando está inserido, para só então, a partir daí, promover o encontro, o acesso a outras culturas, elaborei a proposta. Os três momentos que a compõem, *Narrativas Particulares*, *Ateliê de Criação e Resposta Crítica e Poética*, procuram possibilitar aos participantes da pesquisa a oportunidade de expressão de aspectos significativos de suas identidades culturais, ênfase na infância, através da criação de uma Instalação. A identidade cultural, nesse estudo, não é entendida como uma opção ou condição meramente individual, mas sobretudo, como resultado de construções históricas e culturais. Agir dessa ou daquela maneira são variáveis interconectadas com o mundo cultural vivido. Nesse contexto entende-se que a identidade cultural não pode ser diretamente ensinada, não se pode ensinar alguém a *pertencer*. Contudo, a noção de *pertença* pode ser desenvolvida por meio de iniciativas educacionais específicas. A esse respeito Anna M. Kindler (1997, p. 20-21), escreve:

A arte-educação, que abrange a busca de uma forma individual de expressão, bem como a análise e a discussão da arte criada por outros, proporciona uma plataforma maravilhosa para a exploração de identidades culturais de crianças, adolescentes [adultos e idosos]. Garantir a riqueza do ambiente visual junto ao convite à exploração e interpretação de suas caracte-

rísticas e significados expande o repertório das fontes culturais dos jovens [crianças, adultos e idosos].

Durante o segundo semestre do ano de 1998, como estava ministrando a disciplina pedagógica do curso de Educação Artística da UNOESC/Chapecó, denominada Oficina II, apliquei a proposta parcialmente, junto a trinta e cinco acadêmicos. Nessa disciplina os alunos elaboraram um texto dissertativo intitulado - *O Meu Imaginário Cultural* e a partir dele criaram trabalhos de arte, utilizando-se de diversas linguagens, nos quais expressam um momento significativo de suas experiências vividas na infância, adolescência ou fase adulta. Nessa etapa os instrumentos utilizados para a coleta de dados, além do texto dissertativo, foram a observação participante e as fontes visuais.

Elisa Iop

No primeiro semestre de 1999, com o objetivo de delimitar os contornos desse estudo, de abordar trabalhos que utilizaram a linguagem da instalação para evidenciar um período da infância, bem como de compreender de maneira particular e aprofundada a perspectiva dos participantes acerca da vivência dessa proposta, reconstruí a proposta e sistematizei-a, junto a cinco acadêmicas que haviam vivenciado a etapa anterior. Um dos critérios utilizados para a escolha do número de sujeitos relaciona-se ao tipo de investigação realizada, ou seja, um *Estudo de Caso*. Como o único aluno do sexo masculino desistiu do curso no primeiro semestre do ano de 1999, relatei a perspectiva das mulheres a cerca da vivência dessa proposta utilizando o método de pesquisa colaborativo e etnográfico denominado *Tradução Cultural*.

65

Para evidenciar na prática pedagógica a possibilidade de um diálogo entre a obra *Jogo - Cinco Marias - Instalação* e a teoria da Educação Multicultural, discorro brevemente acerca das traduções culturais que

realizei. Nas Traduções Culturais procurei compor as palavras de Ana Cristina da Silva, Cristiane Schuster Mantelli, Juceli Nardi, Marinilse Netto Carminatti e Roselaine Vinhas, com a minha própria interpretação. Essa relacionada dentro de um contexto histórico, social e cultural particular. O texto culminou na elaboração de um vídeo denominado: "A arte como forma de expressão da identidade cultural".

O trabalho de Ana, instalação que tem o livro "*Della Dottrina Cristiana*" como principal elemento emblemático e problematizador, evidencia as lembranças em torno do momento em que seu avô materno, um descendente de imigrantes italianos, muito católico e uma pessoa de

X Encontro Nacional
da ANPAP

66

grande sabedoria, lhe ensinava lições de matemática e geometria. A rememoração em torno dessa experiência vivida na infância reflete principalmente a relação afetiva da aluna, com o avô, a admiração que ela sentia e ainda sente por ele, enfim a cultura na qual ambos estão inseridos. Remexendo no velho baú das memórias, ao apropriar-se de objetos estéticos que simbolizam esse momento, Ana pôde reconstruir imagens do passado a partir de um trabalho de arte. Nele deixou fluir sentimentos que estavam guardados, porém esquecidos; resgatando um fragmento da sua própria identidade cultural. Através desse trabalho pôde refletir sobre a importância de se abordar nas aulas de arte conteúdos veiculados à cultura na qual o próprio educando está inserido, as suas experiências vividas.

Na instalação de Cristiane, a *Boneca de Pano*, é o símbolo que representa um dos momentos mais significativos vividos na infância. Ao criar o trabalho, composto essencialmente por bonecas de pano e retalhos de tecido colorido, a aluna reviveu uma experiência do passado que considero espe-

cial, mágica, repleta de prazer e encantamento no qual pôde desenvolver a sua criatividade. Esse ato de lembrar e refazer-se, além de contribuir para o fortalecimento da sua própria identidade cultural, despertou em Cristiane a vontade de desenvolver esse trabalho enquanto arte-educadora. Para ela, toma-se imprescindível proporcionamos à criança espaços de vivência lúdica, momentos no qual ela tenha a oportunidade de construir os seus próprios brinquedos e de conhecer as atividades lúdicas presentes no universo imaginário dos adultos e idosos.

No trabalho de Juceli, a *Boneca de Milho*, além de simbolizar a relação afetiva da aluna pela avó materna, também representa um brinquedo comumente presente nas lembranças das meninas descendentes de imigrantes italianos, que viveram suas infâncias no interior de Santa Catarina. Para criar a instalação, ao retornar ao contexto cultural que envolve as lembranças em torno da boneca, uma comunidade de italianos, Linha São Luís, interior de Arvoredo (SC), a aluna reviveu, juntamente com a família, uma experiência do passado, porém agora de maneira diferenciada, pois as bonecas forma confeccionadas somente com a palha de milho. Nesse momento de integração, histórias foram ouvidas, pessoas e momentos vivenciados, lembrados. O processo que envolveu esse trabalho, ao possibilitar a comunicação, a expressão de um aspecto significativo de sua própria cultura, levou Juceli a refletir sobre a importância de se abordar culturas diferenciadas dentro da prática pedagógica. Acredita que dessa forma, cada educando pode reconhecer um pouco de si em cada cultura, o que contribuirá para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem.

A instalação de Marinilse tem como principal elemento emblemático e problematizador o *Terço*. Esse objeto representa o momento em que a aluna participava, na casa da avó materna - em Vageão, (SC), de uma prática católica comumente exercida pelos descen-

dentos de imigrantes italianos que vivem nas comunidades do interior de Santa Catarina, os *Serões ou Filós*. Portanto, o momento de rememoração, além de refletir a relação afetiva da com a avó materna, simboliza a fé católica. Ao reconstituir por meio da memória e imaginação a imagem em torno desse momento, Marinilse, além de reavaliar a influência que a igreja católica exerceu e ainda exerce em sua vida espiritual e de resgatar um aspecto importante da cultura italiana, pôde refletir sobre a importância que a arte pode exercer no sentido de possibilitar a expressão, a comunicação e o conhecimento acerca das diferentes crenças e religiões existentes na sociedade brasileira, assim como em todo o mundo.

Roselaine, em seu trabalho, partiu do *Sol* para retornar a um momento da infância, que considera iluminado: a imagem da avó materna participando de um culto espiritualista de Umbanda. A instalação, impregnada de misticismo, além de expressar a relação afetiva da aluna pela avó, também representa a influência que a cultura negra exerceu e ainda exerce em sua vida espiritual, bem como O Kardecismo e A SCHEICO-NO-ILÉ. A reconstrução desse fragmento da memória, através da experiência estética, despertou em Roselaine sentimentos, crenças, emoções, mas também muitas dúvidas, questionamentos e indagações, com relação à importância dos programas curriculares em arte abordarem a diversidade de crenças e religiões existentes na sociedade brasileira. Acredita que a arte, enquanto forma de comunicação e expressão do contexto cultural no qual o homem está inserido, pode contribuir, junto com outras áreas do conhecimento, para que se diluam os preconceitos com relação a essas questões.

O processo, vivenciado pelas acadêmicas, leva-nos a refletir sobre a importância dos cursos de licenciatura em arte proporcionarem um espaço nos programas curriculares, onde cada educando tenha a

oportunidade de dar "a voz" a sua própria cultura dentro da experiência pedagógica. Cada Participante da pesquisa teve uma forma própria de contar a sua experiência vivida na infância e também de expressá-la em um trabalho de arte em particular, utilizando-se da linguagem da instalação. Rememorando e revivendo as vivências do passado, a partir da experiência estética, as acadêmicas puderam reconstruir-se enquanto pessoas de um tempo histórico, social e cultural, pois lembrar não é reviver, mas refazer-se, não é sonho, é trabalho.

Elisa Iop

67

BIBLIOGRAFIA

- BARROS, Ana. A percepção espacial como arte: instalação. Rev. Associação de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (AGP), São Paulo, n.1, p.19-25, jul/dez. 1992.
- CAHAN, Susan; KOCUR, Zoya. *Contemporary art and multicultural education*. New York: The New Museum of Contemporary Art, 1996.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- KLINDER, Anna M. O desenvolvimento da identidade cultural em sociedades multiculturais e a arte. *Arte Educação em Revista*, Porto Alegre, n.4, 1º. semestre, p.17-23, 1997.
- SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. P.82-113.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

“UM OLHAR APRECIADOR NÃO SE GANHA DE PRESENTE”

Fernando Antônio
Gonçalves
de Azevedo

X Encontro Nacional
da ANPAP

68

Todas as vezes em que viajo pelo interior ou ando de metrô, trem ou qualquer outra condução que proporcione através de suas janelas um olhar à ocupação humana ao longo das estradas e vias de tantos brasis, escapa sempre desse meu olhar curioso e atrevido o desejo de captar a arquitetura das casas, o jeito de vestir das pessoas, rasgos de cenas e sons que compõem um filme interior nunca acabado, porque é vivo e surpreendente, se transformando sempre. Essa vivacidade advém da capacidade humana de organizar quase do nada formas de inventar e reinventar o cotidiano, a própria vida a despeito de tanta adversidade.

Nesse sentido, é incrível perceber barro e palha transformados em casa: na arquitetura própria dos que não sabem que possuem uma forma peculiar de organizar sua moradia ou o jeito de casa que lhes cabe economicamente e esteticamente, esse mesmo pensar, sentir, toma conta de mim, quando esse

olhar curioso passeia pela organização alegre de uma feira, com suas barraquinhas de frutas de variadas cores, cereais expostos em sacos, roupas, móveis, utensílios, tudo organizado segundo uma estética.

Quando ao olhar é permitido maior tempo de curiosidade, percebemos as plantas dos jardins, as flores dispostas para enfeitar as imagens dos Santos, cortinas de chita com suas estampas, fotografias registrando cenas familiares, poucos móveis dispostos com uma organização própria, utensílios esculpidos do barro. Tudo inventado para dar sentido a vida em busca da construção da dignidade de viver, para dar uma qualidade de vida.

Também é com esse mesmo olhar atrevido e comovido, que busco entender a estética dos templos de tantas religiões – brancas, negras, indígenas e amarelas, com todas as suas misturas: altares e pejis ornamentados, simbolizando a celebração da espiritualidade, a possibilidade de transcendência.

Nessas horas, o meu olhar curioso é tomado de compaixão. Não uma compaixão burguesa que se confunde com pena, ou com exaltação da pobreza, mas compaixão no sentido mais fiel da palavra de com-paixão, de ter paixão de identificar-se de algum modo com o outro, por um segundo que seja, se colocar no lugar do outro, viver em frações de segundos (profundos) outras vidas, em outros mundos.

A capacidade de se colocar no lugar do outro com paixão – na história do outro – se traduz no reconhecimento de que há uma estética, uma ética e um sentido artístico – uma história – em cada uma das marcas ostensivamente exuberantes de humanidade que vemos através de nossas janelas. É a história ética, estética e artística de homens e mulheres que talvez nunca tenham ido a um museu, a um cinema ou a um teatro, mas esses homens e mulheres não são desprovidos da capacidade humana de organizar e

aprender a reorganizar seu jeito de ser, arrumar sua casa, escolher sua roupa, celebrar a vida/morte – ritualizar.

Por isso mesmo, não podemos desprezar ou menosprezar a dimensão estética e artística pousante nas flores, que podem ser até de plástico, que ornamentam os altares, os mortos ou a celebração da vida na festa. Assim, os canteiros improvisados, as casas construídas quase do nada, a imagem de santo ou uma estampa do coração de Jesus, que ornamenta a vida dos que vivem na contramão da estética baseada nos códigos europeus ou norte americanos brancos, jamais poderiam ser desconsideradas por um projeto de educação escolar em Arte. Isso porque, da mesma maneira que os códigos europeus e norte americanos brancos se constituem, na sua generalidade, de formas visuais, cênicas e sonoras. assim também, pousam entre os grupos que não participam da estética e da Arte instituída pelos grupos hegemônicos, visualidades, cenas e sonoridades, que são também a tradução de sentimentos e pensamentos acerca de questões vitais para o ser humano.

Até agora, tentei colocar neste texto o meu jeito de olhar que não foi me dado de presente, mas, ao contrário, foi construído em uma aprendizagem de desconstrução de estereótipos. Cabe, portanto, dizer que este texto foi inspirado (pós-modernamente) nas pesquisas da professora Ana Mae Barbosa, quando ela afirma em sua obra, *A Imagem no Ensino da Arte*, que:

“(...) ao viajarmos pelo interior do Brasil, nos deparamos às vezes com casa muito pobres, de taipa e cobertas de palha de coqueiro, mas ao redor alguém plantou um jardim organizando as cores das flores de maneira a lhe dar um prazer que vai trazer um pouco de qualidade de vida à miséria.

Dentro de uma destas casas podemos até encontrar um jarro de flores de plástico,

que foi posto ali também para dar prazer ou qualidade de vida. A flor de plástico pode não ser prazer estético para mim e para meu padrão de valor cultural, mas o é para os donos daquela casa que também podem ter uma reprodução da Santa Ceia de Leonardo da Vinci na parede.” (1991:33/34) (grifo nosso)

Cada um dos detalhes expostos para justificar a curiosidade do olhar que tudo quer compreender e captar ressalta que as dimensões estética e artística vêm dar uma qualidade de vida, humanizar o cotidiano. Além disso, devemos compreender que existe uma diversidade e complexidade de estéticas e Artes e não apenas uma – a hegemônica.

Precisamos também compreender e difundir no sistema educacional o respeito às diversas formas de organização estética e artística à

medida que, na sociedade, interagem culturas e, do embate entre essas, provavelmente surgirão novas sínteses.

Novamente citamos Ana Mae para realçar a perspectiva de ensino de arte que buscamos:

“O intercruzamento de padrões estéticos e o discernimento de valores devia ser o princípio dialético a presidir os conteúdos dos currículos na escola, através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dois fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.” (1991:34)

A Arte não apenas proporciona qualidade de vida, mas também através de seu ensino e de sua aprendizagem as novas gerações terão a possibilidade de construir junto com os outros saberes da educação escolar a consciência de identidade cultural.

Fernando Antônio
Gonçalves de
Azevedo

69

Após essa reflexão inicial, retomamos o título/tema deste trabalho.

O título deste trabalho *Um olhar apreciador não se ganha de presente*, pretende enfatizar a grande importância social que possui o ensino de arte que articula entre a contextualização histórica, a apreciação e o fazer artístico. Este trabalho tem, pois, suas bases no ensino de arte de tendência pós-modernista – na abordagem triangular –, que concebe a arte como produção cultural possível de ser decodificada. Pode-se afirmar, assim, que a tendência pós-modernista no ensino de arte propõe uma relação entre a obra de arte e o apreciador para além da catarse emocional,

X Encontro Nacional
da ANPAP

70

como consideravam os modernistas, à medida que cada obra constitui-se em um desafio para a emoção e também para a inteligência dentro de um complexo formado entre o sentir, o pensar e o contextualizar. Ernest Fischer, na obra *A necessidade da Arte*, nos oferece uma contribuição esclarecedora que reforça nossas colocações. Vejamos o que Fischer afirma sobre o trabalho do artista:

"(...) o trabalho para um artista é um processo altamente consciente e racional, um processo ao fim do qual resulta a obra de arte como realidade denominada, e não – de modo algum – um estado de inspiração embriagadora. (...) é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte. A paixão que consome o dilema serve ao verda-

deiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera, mas doma-a." (1987:14).

Na verdade, da acepção de artista como um ser dotado de qualidades misteriosas, decorre a acepção de apreciador, também possuidor de tais qualidades. Sendo essa percepção ainda amplamente difundida na sociedade, é tarefa primordial do ensino de arte pós-modernista, em primeiro lugar, afirmar o artista não como alguém que trabalha ao acaso da inspiração e, em segundo, tornar o exercício de apreciar acessível a todos através de um processo educativo. Apreciar, nessa perspectiva, é algo que se constrói a partir de uma atitude de admiração ou de encantamento, mas requerendo refinamento constante através do contato com a arte, portanto é uma aprendizagem que envolve pensar, refletir, elaborar hipóteses, criar novas sínteses.

Após essas colocações, queremos enfatizar dois princípios que norteiam este trabalho: o primeiro, diz respeito à concepção de arte sobre a qual estamos nos apoiando, como sendo uma narrativa – discurso aberto na linguagem de Umberto Eco.

Para complementar essa textura de pensamento, recorremos ao próprio Umberto Eco em seu ensaio sobre *O problema da obra aberta*, ele fala sobre a noção de obra de arte considerando que existem, geralmente, implícitos à obra, dois aspectos. O primeiro diz respeito ao autor que realiza um objeto de arte acabado e bem definido, a partir de uma intencionalidade precisa, pensando que o fruitor – leitor ou apreciador – reinterpreta tal obra como ele a concebeu.

O segundo aspecto, e que nos interessa neste trabalho, vem complementar nossa fundamentação. Vejamos o que ressalta Umberto Eco:

"O objeto é fruído por uma pluralidade de fruidores, cada um dos quais sofrerá a ação, no acto de fruição, das próprias características psicológicas e filosóficas, da própria for-

mação ambiental e cultural, das especificações da sensibilidade que as contingências imediatas e a situação histórica implicam; portanto por mais honesto e total que seja o empenho de fidelidade a obra que se frui cada fruição será inevitavelmente pessoal e verá a obra num dos seus aspectos possíveis. O autor não ignora geralmente esta condição da situacionalidade de cada fruição ; mas produz a obra como “abertura” a estas possibilidades, abertura que, no entanto , oriente tais possibilidades , no sentido de as provocar como respostas diferentes mas conformes a um estímulo definido em si”. (1972:154).

A narrativa ou o discurso artístico é um ponto de vista, um recorte, um olhar angular do artista que tanto pode ser sonoro, plástico , visual, cênico ou utilizando-se de novas tecnologias.

Dessa forma, admitimos que o artista , através de sua obra, constrói uma narrativa que quer dizer algo, comunicar , refletir, discutir, discordar, indignar ou até mesmo afirmar os valores vigentes da sociedade em que vive. Por isso, seria ingênuo afirmar que toda obra de arte é de boa qualidade ou que toda obra de arte provoca no leitor novas sínteses, ou ainda que ela propõe sempre um novo olhar acerca do nosso entorno, pois a arte é produção humana passível de ecoar através dos tempos – quando de qualidade – ou perder-se na mera banalização – quando medíocre.

Sobre o segundo princípio, devemos dizer que o artista pode até vislumbrar o futuro através de sua obra, mas sua produção será com a tecnologia que dispõe sua época. Um bom exemplo do que estamos afirmando é o filme *Metrópolis* (1926) de Fritz Lang. Ele cria, em sua ficção, uma cidade , por volta do ano 2.000, na qual a divisão de classes seria cruel – submetendo o ser humano à máquina – e a ciência , por ser ideologicamente burguesa, estará a serviço

dos poderes econômicos e políticos das elites, não voltada para o bem da humanidade. Lang , através de sua narrativa, põe-se à frente de seu tempo , antevendo a difusão do Fascismo, no entanto o filme é mudo – refletindo a tecnologia cinematográfica da época e esteticamente refletindo os princípios do expressionismo – importante movimento artístico na Alemanha de seu tempo, que influenciou o mundo inteiro.

Reforçando o que chamamos de princípios norteadores desse trabalho, fomos buscar em Benedito Nunes , na obra *Introdução à Filosofia da Arte*, uma espécie de síntese do que representa para nós o artista e seu trabalho em nossa sociedade:

“A criação perdeu a sua impulsividade, o seu primitivo ímpeto emocional. O artista, tornado-se um tipo reflexivo, como previa Hegel, interroga-se a si mesmo sobre o sentido e o destino de suas próprias criações. Sente-se responsável pelo destino da Arte e assume este destino, como risco de sua condição no mundo em que vive. Essa consciência de responsabilidade, que se associa com o sentimento de risco, manifesta-se positiva ou negativamente, transformando-se para uns em tarefa social ou encargo político, e para outros em gesto de revolta e atitude de protesto. Estamos muito distantes do artista romântico, senhor de si e da Natureza, para quem a Arte era uma certeza incontestável. O artista do nosso tempo põe em discussão a própria Arte. Seu modo de produzir é polêmico: cria interrogando-se e interrogando a Arte, a qual deixou de ser para ele uma certeza evidente guiando as suas relações com o mundo. Agora a Arte é uma dúvida que o agita, uma interrogação que angustia, um resultado a alcançar, algo problemático, que ele está empenhado em possuir e con-

Fernando Antônio
Gonçalves de
Azevedo

71

quitar e não mais um objetivo conquistado e possuído." (1989:107/108)

O caráter problemático que possui a obra de arte destacado por Benedito Nunes é o cerne da questão do ensino de arte de tendência pós-modernista, sendo um dos grandes desafios do professor de arte trabalhar em seu cotidiano escolar com a vertente denominada de apreciação da obra de arte ou leitura da obra de arte, como queiram.

O apreciar (o ler) é um problema sério porque nosso ensino de arte visando ao acesso da maioria da população ao compreender, elaborar e reelaborar a arte historicamente, é muito recente, chegando mesmo a constituir-se em uma meta a alcançar.

X Encontro Nacional
da ANPAP

Essa atitude de forte cunho ideológico reforçada pela divisão de bens e muitas vezes reproduzida na

72

Escola através da divisão desigual dos bens artísticos e culturais. Mesmo neste momento aparentemente privilegiado no qual o ensino de arte é referendado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9394/96) e proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontramos na Escola, ainda, o professor não habilitado em Arte. Na prática pedagógica, persiste uma preocupação apenas em vivenciar técnicas fragmentadas (herança da postura tecnicista) ou voltada para uma prática de livre-expressão (herdada da postura escolanovista). Infelizmente, a maioria de nós professores (mesmo os habilitados em Ensino de Arte), advindos de uma formação pouco eficaz, trazemos a marca de uma visão de Arte bastante idealizada ou empobrecida. Como idealizada, temos o romântico da livre expressividade, como empobrecida, temos os métodos baseados na mídia comercial. Tudo isso acontecendo dialeticamente com a luta por uma me-

lhor qualidade de nosso ensino de arte. A busca desse ensino parte de uma compreensão da mesma, como um discurso problematizador no sentido enfatizado por Benedito Nunes, em trecho anterior deste trabalho. Acrescentamos, ao que diz Benedito Nunes, o que afirma Ana Mae em seu projeto não publicado *Integração do Currículo com as Artes Visuais*:

"O principal objetivo da Arte na escola é levar os indivíduos a se confrontarem com símbolos de realidade e experiências compartilhadas o que é fundamental para a compreensão social e cultural do mundo em que vivem. Expressão pessoal e Interpretação pessoal não são construtos espontâneos mas resultado da ativa negociação entre o indivíduo e a sociedade, capacidade e necessidade, liberdade e legalidade, particularidade e universalidade." (1997:05)

Diante de tais fatos, muitos estudiosos do ensino da arte elaboraram formas de compreender a arte. Entre eles, podemos destacar os estrangeiros Edmund Feldman, Robert Willian Ott, Michael J. Parsons².

No Brasil, surgiu nos anos 80 a Metodologia Triangular, trabalho que pretende oferecer ao professor a oportunidade de compreender e ensinar arte de uma forma mais eficaz. Esse "método" surgiu sob a liderança da Dr.^a Ana Mae Barbosa e um grupo de professores do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-USP; 87/93). Como qualquer trabalho de cunho científico, essa metodologia sofreu críticas, e a própria Ana Mae resolveu mais tarde denominá-la de proposta ou abordagem por considerar que o termo metodologia é muito pedagogizante ao contrário dos outros dois, que possuem um sentido mais abrangente. Nada melhor para compreender a proposta triangular do que citar a própria Dr.^a Ana Mae em seu texto *Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular*, no livro *O Ensino da Arte em Foco*.

“O cubano Roberto Retamar, na década de 70, atualizou o conceito de antropofagia de Oswald de Andrade, canibalizando-o- e tornando-o- pós-colonial na teoria e conta-discursivo na prática.

Como profetizou Oswald de Andrade, hoje podemos definir o pós-colonialismo cultural no Brasil como antropofágico e canibalístico. Deglute, deconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos. Nem mais a dependência cultural, nem mais a busca incansável da originalidade modernista, mas adequação e elaboração em diálogo com os países centrais.

Foi assim que surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz mas uma ação reconstrutora do ensino de arte (...) a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particula-rizadora, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular.” (1994:17)

Isso nos obriga a tentar compreender as diversas abordagens da obra de arte, aquelas reconhecidas historicamente e aquela produzida por grupos minoritários da sociedade que denominamos de emergente. Fomos buscar em Argan, na obra *Guia de História da Arte*, algumas pistas que podem nos ajudar nessa compreensão:

“ (...) o método formalista estuda a formação da obra de arte na consciência do artista, e o método sociológico a sua gênese e a sua existência na realidade social, o método iconológico, instaurado por A Warburg e desenvolvido principalmente por E. Panofsky para as artes figurativas, e por R. Wittkower para a arquitetura, parte da premissa de que a actividade artística tem impulsos mais profundos, ao nível do inconsciente individual e colectivo.” (1992:37)

O método estruturalista também é citado por Argan na obra mencionada anteriormente, porém fomos encontrar, no *Dicionário de Filosofia* de José Ferrater Mora, uma boa conceituação de tal método. Diz Mora sobre o método estruturalista:

“É comum ver-se o estruturalismo insistir em que se trate de uma método de compreensão da realidade – e, de um modo específico, das realidades humanas socialmente construídas – mas é frequente a ocorrência para além dos programas metodológicos, de pressupostos de natureza antológica, de acordo com as quais as realidades em questão são formadas estruturalmente”. (1996:237)

Mora chama a atenção que a princípio o estruturalismo não nega que existam causas a relações causais, nem que haja transformações principalmente aquelas de caráter histórico.

Fernando Antônio
Gonçalves de
Azevedo

73

Tentamos traçar, desse modo, um panorama das possibilidades de fundamentação para a construção de um olhar apreciador, mesmo que ainda sejam um tanto quanto superficiais. Nosso interesse foi apenas oferecer um acréscimo à pesquisa, relacionando um pequeno leque de opções que temos na abordagem da obra de arte.

Tanto a citação das “abordagens” de professores estrangeiros quanto a incursão à Filosofia – ocorreram na perspectiva de delinear contornos das várias abordagens possíveis que fundamentam a apreciação da obra de arte – formando uma textura de pensamento que, no caso, possibilita a nossa abordagem da imagem fixa e da imagem em movimento. Partimos, portanto, do entendimento de que a abordagem triangular é a que melhor sintetiza a textura de pensamento aqui apresentado, indo; inclusive,

mais além, pois oferece ao professor a chance de organizar as vertentes da triangulação de acordo com suas próprias possibilidades; ora enfatizando a leitura da obra de arte, ora a história, ora o fazer.

Por todas essas razões, recomendamos a abordagem triangular como suporte teórico e prático para a leitura da imagem.

Para reforçar as colocações anteriores, citamos o que coloca a Professora Dr.^a Regina Machado, no texto *Ensino e Aprendizagem: Apreciação*:

"A proposta triangular define o objetivo da área ponto de partida estrutural para a con-

X Encontro Nacional
da ANPAP

74

seqüente enunciação de objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos a serem articulados pelo professor, tendo em vista – e isto é importante – as condições particulares em que se inscreve sua ação: características sócio culturais da sua escola, faixa etária e nível de desenvolvimento dos seus alunos. Com base na proposta triangular, o professor de arte pode compreender que existem conteúdos a serem trabalhados: no sentido de propiciar a seus alunos um conhecimento de Arte, advindo não apenas de sua atividade criadora, ou seja, realizando formas artísticas, mas também de sua aprendizagem estética. Esta última, desenvolvida através da apreciação da obra de arte, vista dentro da história da cultura, da história das formas artísticas e da história pessoal dos artistas, bem como a da leitura das mais diversas imagens do cotidiano." (1996:134)

Diante dessas considerações, retomamos a questão central deste trabalho, que pode se resumir da seguinte forma: olhar apreciador é um modo de ver, de observar nossa ambiência cotidiana estética e artís-

tica de uma maneira crítica. Esse olhar não se ganha de presente, porque ele é um processo de aprendizagem em constante transformação (é vivo). Ele requer observação detalhada, pesquisa, criação de referências, comparação e, acima de tudo, uma atitude permanente de atenção para as coisas que se nos apresentam, assim como a paisagem visual, cênica e sonora que ressaltamos no início deste texto. A construção desse olhar é resultado de um processo educativo. Vejamos a seguir o que dizem alguns autores sobre o olhar.

Segundo Fusari e Ferraz na obra *Arte na Educação Escolar* "(...) uma educação do ver, do observar, significa desvelar as nuances e as características do próprio cotidiano." (1992:74). Complementando a reflexão sobre o olhar, citaremos a seguir Alfredo Bosi, em seu texto *Fenomenologia do Olhar*. Diz Bosi:

"Os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem das imagens. O homem de hoje é predominantemente visual. Alguns chegam a exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais.

Sabe-se que a relação do olho com o cérebro é íntima, estrutural. Sistema nervoso central e órgãos visuais externos, estão ligados pelos nervos óticos de tal sorte que a estrutura celular da retina nada mais é que uma expansão diferenciada da estrutura celular do cérebro." (1989:23)

Em um crescente, nossa reflexão sobre a aprendizagem de um olhar apreciador exige o que afirma Ana Mae na obra *A Imagem no Ensino da Arte*:

"A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento

de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Este mundo está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente." (1991:34)

Ao tentarmos aprofundar o que diz Ana Mae, encontramos a conexão necessária entre o ensino de arte de tendência pós-modernista com a leitura da imagem como decorrente desta, dar-se a construção de olhar apreciador.

Diante da textura de pensamento que tentamos formar, concluímos que o olhar apreciador não se ganha de presente, porque exige esforço no processo de desvelamento da obra de arte. Desvelar é tentar reconstruir o caminho do artista por estradas, vias, avenidas, ruelas e trilhas nunca imaginadas. É uma incursão às vezes solitária, buscando significados próprios na redescoberta da visão de mundo do artista.

Convém, nesse sentido, ressaltar que a obra de arte é composta por complexas interfaces e, por isso, desvelar é uma tentativa de redescobrir e ressignificar a obra no tempo e no espaço sempre de um ponto de vista próprio, pessoal. Todo esse esforço é também uma forma de recriação inventiva e, portanto, é uma reinvenção artística que carece de critérios. No ensino de arte, esses critérios devem ser flexíveis e criados segundo a relação ensino-aprendizagem que se traduz na relação professor-aluno sempre de forma aberta, democrática, tentando a maior clareza possível quanto à elaboração dos mesmos.

Os autores que citamos ao longo deste texto ajudam o professor a reinventar seus próprios caminhos no contato com a obra de arte, mas o esforço é solitário, pois é um ponto de vista, é pessoal.

Destacamos, para finalizar, que o ensino de arte de tendência pós-modernista, através da abordagem triangular, pode eficazmente contribuir para o processo de construção do olhar apreciador.

Referências Bibliográficas:

ARGAN, Giulio Carlo. *Guia da História da Arte*. Lisboa: Editorial Stampa, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular*. In: *O Ensino de Arte em F o c o . F l o r i a - n ó p o l i s : U F S C*, 1994.

Fernando Antônio
Gonçalves de
Azevedo

75

BOSI, Alfredo. *O Olhar* (org.) São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ECO, Humberto. *A Definição da Arte*. Lisboa: Martins Fontes, 1992.

FERRAZ, M. H. & FUSARI, M. F. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NUNES, Benedito. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Ática, 1989.

Notas

1. Pesquisa desenvolvida no mestrado em Arte da ECA/USP orientada pela professora Dr.ª Regina Machado.
2. Feldman tem trechos de seu pensamento traduzidos na obra *A Imagem no Ensino da Arte*, da Dr.ª Ana Mae Barbosa; Robert Ott é estudado no Brasil pela professora Mestre Cristina Rise da MAE/USP, tendo inclusive um texto traduzido na obra *Arte-Educação: leitura no subsolo*, organizado por Ana Mae, e finalmente Michael J. Parsons, com a obra *Compreender Arte*, traduzida em edição para a língua portuguesa.

O ENTRELAÇAMENTO:

UMA VISITA AO "GRANDE INTERIOR VERMELHO" - MATISSE

Giovana Santos
Dantas da Silva

É preciso compreender, antes de tudo, que este vermelho sob meus olhos não é, como se diz sempre, um qale, uma película de ser sem espessura...este vermelho é o que é ligando-se, do seu lugar, com outros vermelhos em volta dele,

X Encontro Nacional
da ANPAP

76

com os quais forma uma constelação, ou com outras cores que domina ou que o dominam, que atrai ou que o atraem...uma espécie de nó na trama do simultâneo e do sucessivo. É uma concreção da visibilidade e não do átomo... a roupa vermelha liga-se com todas as suas fibras ao tecido do visível e, por ele, a um tecido de ser invisível.... Entre as cores e os pretensos visíveis, encontra-se o tecido que os duplica, sustenta, alimenta, e que não é coisa mas possibilidade, latência e carne das coisas". (Merleau-Ponty, 1992: p.129)

Assumindo uma postura poética que se diferenciou das vanguardas do início do século XX, Matisse acreditou no sensível.

Enquanto vanguardistas atropelavam-se em busca do original – uma atitude que contestava tanto o uso da instituição como meio de legitimação da produção artística como a presença da tradição no pensamento poético – Matisse lançava-se na busca de uma experiência estética do mundo. Essa corrida desesperada pelo novo, ingenuamente não percebeu que, por ironia, a ins-

tituição logo assimila as atitudes anti-institucionais, como é o caso da Instalação. Quanto à tradição, sabemos que todo fazer, todo esse conjunto de procedimentos acolhidos no empenho artístico, vai além de uma subjetividade pessoal. Se constitui muito mais em um modo de ordenação ou estilo que se configura no caminho – é um fazer que se aprende a fazer quando se faz, está impregnado do suor do passado e é também resultado do desvio de padrões de repetição cristalizados nessa tradição.

Dessa maneira, a figura de Matisse tinha destaque entre os fovistas, do mesmo modo que Van Gogh, Cézanne e Gauguin se destacaram em relação ao movimento impressionista, em busca de uma experiência mais significativa dos seus processos artísticos.

Uma sensação de completude parece estar presente em cada obra de Matisse. Revelada na cor e no gesto descomprometido da pincelada. Evidenciada em "A Dança", pela generosidade formal que permite ao fruidor um envolvimento com as relações dinâmicas de reversão contidas na estrutura "figura e fundo", também pelo sentido intrínseco do empenho dançante - volúpia numa sensualidade representada; marca de uma relação corpórea com o mundo. Ou ainda, em "A Alegria de Viver", que aborda plasticamente apenas o essencial, tanto no sentido formal quanto nas atitudes dos personagens. Nós partilhamos uma experiência de plenitude em Matisse.

Talvez daí venha a grandeza do seu trabalho. Não se trata de complacência por divergir do sarcasmo da vanguarda. Talvez seja por ele não ter sido um sujeito apenas levado pelas sensações mas que se deixou permear pelos estímulos da realidade. Há, no trabalho de Matisse, uma disponibilidade corpórea para a variedade dos estímulos do mundo e capacidade de ordená-los.

"É necessário que o objeto aja poderosamente sobre a imaginação, que o sentimento do

artista que se exprime por ele tome-o digno de interesse. Ele só diz o que o fazemos dizer" (Matisse, 1952. In: Chipp, 1996: p.139)

Henry Matisse (1869-1954) começou a pintar por acaso, quando se recuperava de um problema de saúde. Nunca mais parou. Mudou-se para Paris onde procura a convivência com o novo, mas aprende nos passeios ao Louvre a lição dos antigos mestres. Influenciado por Gauguin, arrisca-se nas imensas superfícies de cor.

Levou ao máximo a utilização das possibilidades expressivas da cor na pintura. A primeira intenção de cada gesto seu era um intenção cromática. Estava em busca do essencial, do mínimo possível de meios para o máximo de resultados. Fiel a esse chamado, refreia o entusiasmo fovista para se aprofundar nos segredos da composição e na busca de uma qualidade poética. Matisse tinha consciência da força da unidade numa imagem, dentro de todas as possíveis evidências dadas pelos diversos elementos da linguagem plástica. A mesma unidade que afeta o olhar na experiência visível do mundo, atualizada nos anseios do fruidor diante de uma imagem plasticamente produzida, desejada pelo artista no momento da concepção da obra como reflexo da necessidade de equilíbrio interno. A unidade dentro da diversidade, na imagem visual plástica, é também uma questão de estruturação do campo formal, como bem sabia nosso pintor:

"Uma obra comporta uma harmonia de conjunto: qualquer detalhe supérfluo tomaria, no espírito do espectador, o lugar de um outro detalhe essencial ... Uma relação se estabelece entre esse vermelho e o branco da tela. Se ao lado eu pintar um verde e pintar o soalho de amarelo, haverá ainda, entre esse verde ou esse amarelo e o branco da tela, relações que me satisfarão ... Os diferentes signos que emprego devem equilibrar-se de tal modo que não se destruam uns aos outros ... chega um momento em que todas as partes encontraram suas relações definitivas,

e a partir de então seria impossível para mim refocar o que quer que fosse no meu quadro sem refazê-lo por inteiro." (Matisse, 1908. In: Chipp, 1996: p.128-131).

Merleau-Ponty nos fala sobre a capacidade da percepção em organizar-se em função de estabelecer a homogeneidade do campo, que deve ser concebido não como um mosaico, mas como um sistema de configurações. Sendo sistema, somos afetados por estruturas e não por elementos isolados. Relações de figura e fundo se estabelecem. Não enxergamos uma confusão de imagens, a atividade do fenômeno da pregnância ajuda a organizar o campo. Essa noção de campo como estrutura, conforme a declaração de Matisse, está presente nos procedimentos plásticos.

Giovana Santos
Dantas da Silva

Nesse campo, o empenho artístico trata de se revelar através de um jogo que permeia o processo de formatividade. Pareyson ressalta a importância do elemento lúdico no processo criativo. Como no jogo, há uma dialética entre a regularidade das regras e as incertezas do próprio processo. É também uma atividade de divertimento e brincadeira, um resgate da inocência perdida, de um fazer descomprometido.

Mas o jogo também possibilita uma maleabilidade no processo criativo. Se admito que o artista, no processo de criação é também um fruidor, afetado pelos fenômenos do mundo, em dado momento desse jogo, o artista pode ser tomado pela presença do acaso, que interfere no decorrer regular das regras, criando assim, por desvios, ganchos de formatividade poética. Essas regras incorporadas, o que garante o desempenho espontâneo do artista, podem ser alteradas a partir de desvios. Novas jogadas vão se transformando em regras.

Essa espécie de jogo confere à obra um padrão de integridade reconhecível para o espectador, por estar intimamente ligado à questão da unidade requisitada no processo criativo e experienciada na fruição da obra. A maneira com a qual essa obra se impõe assegura a garantia de seu êxito.

Segundo Pareyson, *"a arte implica uma legalidade pela qual o artista deve obedecer à própria obra que ele está fazendo ... a obra é lei daquela mesma atividade de que ela é produto"*. Isto quer dizer que, no processo artístico, diante da liberdade do artista de optar por um caminho, a obra passa a impor-se perante o artista logo que esse caminho é iniciado, regendo as mesmas operações das quais resulta, garantindo a única lei da arte que é o critério de êxito*.

X Encontro Nacional
da ANPAP

78

Numa correspondência entre criação e fruição, o empenho do artista é revelado no jogo da recepção. Procedimentos semelhantes de sofrer estímulos e produzir efeitos, padecer e agir, se incorporam na recepção estética, juntamente com as possíveis associações, interferência da memória, influência da cultura, disponibilidade dos sentidos entrelaçados que possam estar presentes neste corpo historicizado, que atua no fenômeno da percepção.

Diante da possibilidade de colocar o jogo no território da recepção estética, e considerando que há uma ponte entre criação e fruição, o empenho artístico oferece ao mundo uma formação de âmbitos de significação na aventura do olhar. Ele é capaz de conter estratégias de produção de encanto que afetarão o espectador, não no sentido de requisitar deste, em primeira mão, uma resposta racional e única, mas no sentido de abrir campos de possibilidades.

Assim como as estruturas dinâmicas contidas no processo de percepção do mundo se

apoiam no fenômeno de reversão, sem interferir na homogeneidade do campo visual, a imagem produzida também pode conter as estratégias desse jogo, dinamizando a forma, e o efeito desta sobre o espectador. Dessa maneira a plenitude do olhar, o êxito da obra e a produção de sentido podem estar ancorados no convite ao jogo, que a obra instaura no olhar do receptor.

Um dos procedimentos desse jogo é, justamente, a dinamização das relações de figura e fundo. O efeito dessa dinamização interfere na percepção do espaço plástico, da linha, do movimento, da cor. Interfere na experiência estética da obra, porque revitaliza a condição de estar no mundo, entre as coisas, ser afetado por elas. Como observou Merleau-Ponty, fazer parte da carne** que constitui toda experiência.

Fica evidente que toda atividade poética se inscreve em um processo de fruição anterior a ela. O artista é um sujeito fruidor, antes de se aventurar no território da criação. Observa com refinamento os fenômenos do mundo, as relações que estruturam a dinâmica do visível e do tangível, aciona sua memória, faz associações, disponibiliza seu corpo, todos os seus sentidos — e estes entrelaçados - na experiência da percepção.

Curioso também é que esse refinamento no olhar se dá por um formar também anterior que instrui a fruição. Este ponto de vista remete nossa atenção à questão que aborda a passividade existente no criador como a atividade do processo de fruição. Talvez nesta ponte entre a criação e a recepção esteja a essência da experiência estética.

Merleau-Ponty radicaliza o fenômeno da experiência do olhar inserindo o conceito de carne. O olhar envolve e apalpa as coisas, num verdadeiro tocar, como a experiência da mão direita que toca a mão esquerda. Aponta assim a idéia de entrelaçamento ou cruzamento, entre o que é tocado e o que

toca, e mais ainda, entre o tangível e o visível. Coloca a visão como palpação pelo olhar. Coloca a carne como elemento que está em todas as coisas e que possibilita a partilha da experiência com o outro.

Por isso reafirmo que há uma dignidade do sensível em Matisse, onde a cor deixa de ser atributo de algo e ganha autonomia. Deixa de ser película que envolve o objeto e ganha profundidade, materialidade, torna-se carne do mundo. Para isso, foi preciso romper com os vínculos colorísticos da tradição. Matisse afirma a possibilidade da experiência artística como uma maneira de estar no mundo. Para ele, a cor é matéria irradiante que contém em si todas as profundidades.

Com o olhar fixado em "Grande Interior Vermelho", um olhar que toca o visível, sinto claramente que não sou sujeito passivo. O fundo vermelho avança sobre as figuras envolvendo-as como carne, toma meu olhar, afeta minha sensibilidade, meus sentidos entrelaçados. Dinamiza as relações de figura e fundo, tomando-as reversíveis e convidativas à experiência da fruição, do prazer estético. Revela porosidade por onde a carne do olhar o penetra e atualiza os entrelaçamentos do tangível e do visível. Não é película, é matéria que se deixa penetrar, é carne da carne, estrutura que sustenta toda experiência.

Esse vermelho se apresenta com tamanha força, que mesmo as relações de contraste anunciadas pelas cores primárias contidas nas figuras, não se convertem em motivo de destaque para as mesmas, não é suficiente para separá-las do fundo que as contém.

A vivência do empenho artístico se caracteriza por essa vontade que o sujeito tem, durante o processo criativo, de disponibilizar seu corpo, seus sentidos, e se envolver, se entrelaçar com esta substância que foi chamada de carne, e passar a ser também carne do mundo. Para o artista, ou esse estado

de artisticidade que invade o ser, o mundo está sempre "ali", antes da reflexão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Tradução de Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 1992.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.
- CHIPP, Herschel B. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Cultrix, 1994.
- _____. *Textos escolhidos*. Seleção, tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural 1980. (Os Pensadores)
- _____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Debates)

Giovana Santos
Dantas da Silva

79

- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- _____. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução de Maria Helena Garcez. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- VALVERDE, Monclar. *A dimensão estética da experiência*. In: *Textos: de cultura e comunicação*, n. 37 e 38. Salvador: Departamento e Programa de Pós-Graduação FACOM-UFBA, 1996.
- XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

NOTAS

* Ver Luigi Pareyson, 1997, cap. IX.

** Maiores esclarecimentos sobre o conceito de carne se encontra em Merleau-ponty, 1992, pp. 127-150.

Giovana Dantas
Aluna (especial) do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas
Escola de Teatro – UFBA
E-mail: gima@svn.com.br

VERTENTES PARA O ENSINO EM ARTE VISUAL

Isaac Antonio
Camargo

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de compor nossa dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Londrina em 1996. Seu interesse é a investigação do Ensino em Arte Visual, tomando por base a análise de questões de ordem artística e pedagógica.

O ensino no campo da Arte, depositário que é de séculos de tradição, defrontou-se com transformações substanciais na forma e de concepções estéticas, a partir do final do Século XIX e durante todo o Século XX.

Estas transformações fizeram com que os processos já consagrados pelo ensino de caráter acadêmico, buscassem adaptar-se às características emergentes das novas concepções artísticas, tanto da Arte Moderna quanto da contemporaneidade que exigiam novas atitudes pedagógicas.

Acrescente-se a este quadro, as mudanças nos sistemas econômico e produtivo, bem como as transformações tecnológicas ocorridas no Século XXm, tudo isto contribuiu para a crescente necessidade de mudanças no campo do Ensino em Arte

que, necessariamente, não ocorreram de modo sistemático ou homogêneo, mas de modo isolado e esporádico, caracterizando o que chamamos aqui de *Vertentes de Ensino*.

O Século XXI requer profissionais preparados para enfrentar os desafios decorrentes das novas tecnologias. Os campos de atividades tradicionais buscam alternativas que aumentem sua qualificação tornando-se também mais competitivos para o novo século.

A partir desse contexto buscamos investigar: quais os elementos componentes do Ensino em Arte Visual e suas características e como estes elementos podem servir para a identificação das *Vertentes* para esse ensino.

Iniciamos a análise investigando os aspectos Históricos da Arte e seu Ensino desde suas origens, identificando a existência de Paradigmas Visuais e pedagógicos no Ensino Tradicional de Arte. Confrontamos as questões das Belas Artes, Artes Plásticas e Arte Visual, considerando a ruptura entre a Arte Tradicional e as inovações estéticas contemporâneas que culminaram numa nova visão da arte e em novas concepções de ordem pedagógica.

Em seguida, avaliamos as questões pedagógicas do Ensino em Arte, buscando identificar também seus paradigmas pedagógicos, elegendo a taxionomia de Bloom como referencial teórico para apoiar as reflexões sobre o ensino/aprendizagem no campo da Arte Visual. Questões do Domínio Psicomotor e da Percepção são enfocadas buscando desvendar detalhes dos mecanismos de aprendizagem nesta área, analisando conteúdos, objetivos e meios para sua avaliação.

Analisamos também a legislação para o Ensino em Arte no Brasil, a Educação Ar-

tística e o Curso de Arte da Universidade Estadual de Londrina, comparando com outras instituições e identificando sua estrutura curricular, baseada na legislação e na tradição da área do Ensino em Arte.

Por fim, identificamos três *Vertentes para o Ensino em Arte Visual*, no terceiro grau: a vertente que tem por fim a formação de Artistas e Produtores de Arte, a que tem como finalidade a preparação de Especialistas em Arte e a que prepara os Professores em Arte, apontando quais as características essenciais para a identificação destas vertentes.

O objetivo principal desta pesquisa é, a partir da identificação das vertentes e suas características, proporcionar subsídios para a organização de projetos pedagógicos ou estruturas curriculares para o ensino na área de Arte como um todo.

Notas

Isaac Antonio Camargo

Departamento de Arte, Centro de Educação, Comunicação e Arte.

Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

Mestre em Educação / Universidade Estadual de Londrina-PR.

Doutorando em Comunicação e Semiótica / Pontifícia Universidade Católica-SP

Isaac Antonio
Camargo

E N S I N O MULTICULTURAL DA ARTE E VALORES ESTÉTICOS DA COMUNIDADE E S C O L A R

Ivone Mendes
Richter

X Encontro Nacional
da ANPAP

82

A área da antropologia é das que mais tem se preocupado com a questão multicultural. Mukhopadhyay e Moses (1994) descrevem a visão antropológica da educação multicultural como "o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de perceber, avaliar, acreditar e fazer" (p.371). Esta definição é derivada, no dizer dos autores, de dois conceitos antropológicos fundamentais: educação e cultura. Para os antropólogos, a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura.

Tendo em vista as numerosas microculturas que existem em toda a sociedade, baseadas em aspectos como religião, idade, gênero, ocupação, classe social, etc., a

questão étnica é apenas uma das características de um indivíduo. Como essas microculturas ou subculturas estão presentes em qualquer sociedade, a educação sempre se relacionou com a aquisição de competências em muitas culturas. Educação multicultural, então, na visão da antropologia, é uma experiência humana normal e não uma recente descoberta das sociedades modernas e etnicamente complexas.

A educação multicultural, vista dessa forma, envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as subculturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência. Na opinião de Mukhopadhyay e Moses (1994), justamente porque o ser humano é capaz de múltiplas competências culturais, a troca cultural, assim como a troca de códigos, não requer o abandono de identificações primeiras do seu grupo cultural, como é preocupação de algumas minorias, nem levará inevitavelmente à ruptura da pessoa com seus sistemas de valores.

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, compreensão genérica dos processos culturais básicos e reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas.

Na opinião de Philip Walkling (1990), a educação multicultural relaciona-se com a resposta que a educação deve dar ao pluralismo cultural. Ela não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla que objetiva promover a igualdade através da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, ao invés de

um problema. Isto envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o conhecimento "real" como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resultante de uma tradição particular, masculina e européia.

O problema para a educação multicultural reside em desenvolver um esquema conceitual transcultural cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos e de todos os grupos humanos. Negligenciar alguma parte desse problema resulta, de um lado, em um relativismo que afasta qualquer possibilidade de uma compreensão intercultural, ou, pelo outro lado, uma superficialidade que enfatiza o folclórico ou o bizarro.

A preocupação contemporânea com a educação multicultural surgiu nos países de primeiro mundo a partir de movimentos de direitos civis de grupos minoritários, nos anos sessenta, como também devido à necessidade de responder à diversidade cultural produzida pela imigração de após guerra. Nos Estados Unidos, especialmente o movimento negro por direitos iguais, *equal opportunity*, levou à busca de uma educação que contemplasse as diferenças das minorias raciais. Já nos países europeus, a grande afluência de imigrantes de diferentes etnias produziram choques culturais que era preciso enfrentar.

Analisando o histórico da educação multicultural nesses países é possível detectar três momentos distintos: a) como processo de assimilação, quando classes bilingues são formadas com o intuito de adaptar crianças de outras origens étnicas à língua e cultura dominantes; b) como processo de coexistência, que defende a existência de diferentes culturas e incentiva as diferenças; c) como processo de síntese, que busca as similaridades e incentiva a conquista de competências interculturais.

Um dos educadores que mais tem se preocupado com a questão da educação multicultural é o canadense Peter McLaren, considerado um dos maiores expoentes da Pedagogia Crítica na atualidade.

Segundo McLaren (1993-94), a posição teórica central do multiculturalismo crítico é a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção e recepção ideológica de signos culturais. As diferenças não são "obviedades culturais, tais como negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano, elas são construções históricas e culturais" (p. 193). Os sistemas existentes de diferenças, que organizam a vida social de acordo com estruturas de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. "Precisamos colocar em foco a opressão 'estrutural' nas formas de patriarcado, capitalismo e supremacia branca - estruturas que o multiculturalismo liberal tende a ignorar em sua veneração pela diferença como identidade. Como educadores e trabalhadores da cultura, precisamos intervir criticamente nessas relações de poder que organizam a diferença" (p. 197).

Ivone Mendes
Richter

83

O multiculturalismo no ensino da arte tem chegado ao Brasil por muitos caminhos, vindo de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos e na Europa, a partir dos problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais consagram a questão ao propor o Pluralismo Cultural como um dos Temas Transversais a serem trabalhados nos currículos escolares da Educação Básica.

Um dos aspectos pouco enfatizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais é a questão de gênero. No entanto, essa ques-

tão apresenta-se da maior importância quando pensamos no ensino da arte, pois os padrões estéticos familiares que as crianças trazem de casa para a escola são essencialmente construídos a partir dos padrões estéticos femininos. Pelo fato de que tudo o que se relaciona com o ensinar, o tornar agradável, o fazer especial, em nossa sociedade, foi sendo transformado em uma preocupação exclusivamente feminina, e portanto de certa forma subalterna às questões mais importantes e pragmáticas do ganhar a vida, tarefa predominantemente masculina. Ainda hoje, o trabalho da mulher é considerado como inferior, em qualidade e valorização financeira, pois essa distorção do papel feminino é ainda predominante em nossa sociedade atual.

X Encontro Nacional da ANPAP

84

Essa questão se reproduz no ensino da arte na escola, que usualmente aparece

carregado dos códigos egemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a arte dita erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem européia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc.

No nosso entender, o ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Um dos primeiros arte-educadores americanos a tratar da questão multicultural

foi June McFee (1964) quando apresenta sua *perception-delineation theory*, teoria baseada em perceber e delinear, isto é, perceber e esboçar, traçar, descrever. A autora descreve o termo "perceber-delinear" como um termo amplo usado para identificar o processo no qual a criança ou o adulto (i) é preparado para perceber seu mundo visual, (ii) é afetado por seu ambiente psicológico, (iii) organiza a informação que recebe e (iv) cria ou adota símbolos para comunicar suas respostas. O ato de produzir símbolos é o delinear.

Para McFee, os quatro aspectos não são comportamentos separados na criança, mas pontos a serem observados pelo professor. A autora exemplifica que uma criança que esteja desenhando algo não está primeiro percebendo e então delineando, ela na verdade está desenvolvendo um ação complexa que envolve o que ela aprendeu no passado, como ela se sente e como ela vai organizando o que vê. O professor pode melhor compreender o comportamento artístico da criança se observar o quanto os indivíduos diferem em cada um desses quatro pontos.

A teoria de McFee é baseada em uma visão antropológica do ensino de arte. Ela salienta que a percepção varia de acordo com o contexto cultural do aluno, pois "a cultura influencia a direção de seu treinamento perceptual, dando-lhe muitas oportunidades e recompensas por observar as coisas que são importantes para o seu grupo do que observar aquilo que não é enfatizado pela cultura daquela comunidade" (p.38).

Dentre outros autores que vêm abordando a questão do ensino multicultural da arte podemos citar Chalmers, pertencente ao grupo do DBAD - *discipline-based art education*, proposta americana contemporânea que advoga o ensino da arte como disciplina e portanto como área do

conhecimento, centrado no fazer artístico, leitura da obra de arte, apreciação crítica e história da arte. O DBAE foi acusado, em um primeiro momento, de estar propondo um ensino etno/euro-cêntrico, sendo que McFee chegou a sugerir a inclusão de um quinto enfoque: arte sócio-cultural, para contemplar a arte de outras culturas. Foi após um grande seminário nacional promovido pela Getty Foundation, o Seminário "Discipline-based Art Education and Cultural Diversity", em 1992, que o DBAE passou a encarar o ensino multicultural como um enfoque importante a ser promovido.

Coube a Chalmers desenvolver a questão, o que ele faz no livro **Celebrating Pluralism - Art, Education and Cultural Diversity**, editado pelo Getty Education Institute for the Arts em 1996. Chalmers aborda o assunto primeiramente discorrendo sobre diferentes enfoques adotados para o ensino multicultural, e salienta que "um enfoque multicultural para o ensino de arte é muito mais do que simplesmente adicionar algumas unidades sobre a arte de uma variedade de culturas, mas responder a questões como: Por quê fazemos arte?" (p.71). O autor considera que, assim, devemos focalizar o ensino em temas mais amplos como funções da arte, conceitos de qualidade, valores estéticos, que são cross-culturais e que nos permitam abordar a diversidade, especialmente a local, com exemplos de arte relacionados com diferenças e semelhanças entre culturas.

No entanto, teorias estrangeiras para o ensino da arte só terão sentido, no Brasil, se devidamente avaliadas e repensadas, para que possamos realmente aproveitar aquilo que possa nos servir como subsídio, não perdendo nunca de vista que elas foram pensadas para realidades muito diferenciadas da nossa, ou melhor, das nossas realidades. É preciso não esquecer os

princípios antropofágicos com os quais o Brasil iniciou sua conscientização de país mestiço. Mário de Andrade (1961) já alertava, em seu livro **Ensaio sobre Música Brasileira**, primeiramente publicado em 1928, em seu linguajar característico, que "a reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa" (p.26).

No Brasil, Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão multicultural para o ensino da arte. São inúmeros os artigos em revistas nacionais e estrangeiras em que a autora aborda o assunto, tanto apresentando problemas e carências quanto apontando soluções. Em seu livro **A Imagem no Ensino da Arte** (1991), marco fundamental da nova abordagem metodológica que vem sendo proposta em nosso país, Ana Mae salienta "a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente" (p.24). No entanto, ela imediatamente adverte que "se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas" (p.24).

Abordar a questão de gênero dentro da escola é outro desafio para o professor. A educação multicultural é muitas vezes pensada apenas no sentido étnico, no entanto ela deve englobar também outras subculturas presentes no universo social, referentes a classe, gênero, religião, idade, etc. É novamente Ana Mae Barbosa que tem abordado a questão de gênero no ensino da arte, enfatizando o papel da artista mulher na arte brasileira,

Ivone Mendes
Richter

85

apresentando para os estrangeiros nossas expressões maiores como Anita Malfatti e Tarcila do Amaral.

Consideramos que o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, de forma a poder atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros.

X Encontro Nacional
da ANPAP

86

No dizer de Mukhopadhyay e Moses (1994), a alfabetização intercultural pode ser facilitada pelo uso de abordagens etnográficas. O reconhecimento de que escolas constituem "culturas" que transmitem conhecimentos culturalmente específicos de maneiras culturalmente distintas estimulou o uso de abordagens etnográficas. Sua característica não é tanto a de um método, mas mais a de um objetivo: descrição "êmica" e análise cultural, isto é, descrever a partir da visão dos sujeitos (perspectiva interna) e compreender as verdades culturais que estão subjacentes a um comportamento observado. Armados com métodos e objetivos etnográficos os professores poderão aprender a compreender valores, expectativas e padrões interacionais dos alunos e das famílias e descobrir a "cultura do ensino" presente naquele ambiente educacional. E os alunos poderão aprender como adquirir competências em culturas dentro e fora da escola.

Considerando que cabe à mulher o papel de estimuladora estética na família, serão seus padrões de referência estética aqueles que influenciarão os valores estéticos que serão trazidos para a escola pelos estudantes.

A experiência estética, na opinião de Rader e Jessup (1976), envolve muito mais do que simples prazer, ela pode provocar toda a mente e o espírito do ser humano, ela se relaciona de inúmeras maneiras com outros interesses e experiências, e com outros valores. A função do artista seria, nesse caso, aguçar o sentido de estranhamento e de beleza até da coisa mais comum. Isto o artista faz vendo o objeto de uma nova forma e elevando-o à "esfera de uma nova percepção".

Os valores da arte nunca duplicam os valores correspondentes da vida, porque eles são individualizados e transformados, por sua expressão, em novas variantes e em novos materiais. Os valores da vida são tomados, transformados e preservados em um plano imaginativo.

Para Dissanayake (1991), tanto o artista quanto o fruidor sentem que, em arte, eles têm uma íntima conexão com um mundo que é diferente, se não superior, àquele da experiência usual, seja qual for a escolha de chamar a esse mundo de imaginação, intuição, fantasia, irracionalidade, ilusão, fazer acreditar, o ideal, o sonho, um reino sagrado, o sobrenatural, o inconsciente, ou qualquer outro nome. Muitas vezes o trabalho de arte é considerado como simbólico neste outro domínio (p.94-95).

Foi pensando em uma aproximação a essas questões que iniciamos um trabalho conjunto com a Prof^a Rachel Mason, educadora inglesa que vem se dedicando ao ensino multicultural da arte há muitos anos. Com ela desenvolvemos, com o auxílio do

Conselho Britânico e do CNPq, um projeto de pesquisa voltado para a estética do cotidiano, enfocando mulheres de uma comunidade escolar de Santa Maria, RS.

Tendo como ponto de partida o próprio fazer expressivo, conduziu-se o trabalho para estabelecer conexões com a arte e o design contemporâneo, local e internacional, a partir do fazer artístico centrado no referencial do cotidiano multicultural do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. **Ensaio sobre a Música Brasileira**. São Paulo: Liv. Martins Editora, 1962.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CHALMERS, F. G. **Celebrating Pluralism. Art, Education, and Cultural Diversity**. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1996.

DISSANAYAKE, Ellen. (1990). **What Is Art For?** 2ª Ed. Seattle: University of Washington Press, 1991.

McFEE, J. K. **Preparation for Art**. São Francisco: Wadsworth Publ. Co., 1964.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism**. In: **Revista do Centro de Artes e Letras, UFSM**. Vol. 15-16, nºs 1-2, 1993-94.

MUKHOPADHYAY, C.C. e MOSES, Y.T. **Multicultural Education: Anthropological Perspectives**. In: **The International Encyclopedia of Education**. 2ª Ed. Oxford: Pergamon, vol. 7, 1994.

RADER, Melvin e JESSUP, Bertram. **Art and Human Values**. New Jersey; Prentice-Hall, 1976.

WALKLING, P. **Multicultural Education**. In: **Handbook of Educational Ideas and Practices**. (Noel Entwistle, Ed.). Londres: Routledge, 1990.

Notas

Ivone Mendes Richter: Mestre em Arte-Educação pela Concordia University, Montreal, Canadá. Doutoranda da Faculdade de Educação da UNICAMP. Conselheira Mundial da Sociedade Internacional de Educação pela Arte - InSEA, representando a América Latina, desde 1993, reeleita para o triênio 96-99. Leciona no Curso de Pós-Graduação em Design de Estamparia da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora de intercâmbios de pesquisa com a Concordia University, de Montreal, Canadá, com o Roehampton Institute de Londres e DeMontfort University em Leicester, Inglaterra e com o Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) e Universidade de Siegen, na Alemanha, com o apoio da CAPES, CNPq, Conselho Britânico e DAAD. Membro do Conselho Editorial da Revista InSEA News, editada nos Estados Unidos. Pareceirista convidada pelo Governo Americano para a avaliação dos Standards Nacionais para o Ensino de Artes daquele país. Desenvolve pesquisas em ensino de arte, estética do cotidiano, multiculturalismo e interdisciplinaridade. Trabalhos publicados no Brasil, Uruguai, Portugal, Estados Unidos, Canadá e Lituânia.

Ivone Mendes
Richter

IDENTIDADES DE ARTISTA:

UM PERCURSO DA PINTURA

Lígia Dabul*

Aqui apresento de maneira rápida as intenções e alguns resultados da pesquisa que realizei sobre a produção de identidades de *artista*¹. Partia da questão de como um ator social torna-se *artista* em nossa sociedade. Indagava no que consiste, quais as condições, como ocorre esse processo e qual o significado dele.

X Encontro Nacional da ANPAP

88

Sobretudo quanto à chamada *arte contemporânea*, observava que a literatura em ciências sociais tomava *artistas* já consagrados e sua produção como referências para pensar a *arte*. A escolha de uma situação de aprendizagem para pesquisa empírica teve a ver com essa constatação: durante quase dois anos participei regularmente de um dos cursos de iniciação à *pintura* da Escola de Artes Visuais (EAV) do Parque Lage, no Jardim Botânico, o maior centro de ensino de *artes visuais* do Rio de Janeiro, uma escola sem currículo fixo onde cerca de 700 pessoas semestralmente procuram cursos de arte e onde diversos *artistas* hoje consagrados tiveram sua formação. Poderia ter acesso diretamente às experiências de indivíduos que se envolviam com a produção artística sem serem vistos como consagrados. A escolha da *pintura* teve relação com o foco que lhe é dado por aquela literatura, com a enorme procura que cursos de *pintura* têm

naquela instituição e por tratar-se de prática extremamente difundida e extensiva aos mais diversos estratos sociais.

Também, e especialmente em relação à *antropologia da arte*, observava que o centro das reflexões sobre a *arte* localiza-se no objeto artístico, os atores sociais envolvidos na sua produção não costumando constituir foco de preocupações nesta literatura. Esses atores sociais, os produtores de objetos artísticos, aparecem em geral como viabilizadores de mensagens que uma cultura ou sociedade ou categoria social comunicariam por meio destes objetos. Observar uma situação em que indivíduos envolviam-se com a prática da *pintura* sem que os resultados de suas atividades fossem percebidos como artísticos, sem que naquela situação fossem vistos ou se vissem como plenamente capacitados para a produção de objetos artísticos, permitiu que já me perguntasse sobre o significado destas atividades nelas mesmas, tomando-as como práticas sociais. Com a observação etnográfica, acompanhando seus comportamentos e suas interações, pude perceber as relações e os processos que viabilizavam esses atores sociais virem a tornar-se *artistas* naquele ambiente, isto é, a tornarem-se capacitados ou incapacitados para produzir objetos considerados ali artísticos.

Tomar a *pintura contemporânea* como prática social permitiu o reconhecimento de outras práticas atualizadas naquele curso por meio de procedimentos de *pintura* que nem sempre correspondiam aos preconizados pelo professor e por alunos vistos como mais adiantados. Algumas dessas práticas não eram consideradas ali por alguns atores sociais como *pintura contemporânea*, porque classificadas por eles como *pintura acadêmica*, *artesanato*, *ilustração*, *decoração* etc. embora seus praticantes em diversos contextos não reconhecessem essa sua inferiorização ou mesmo sua incompatibilidade com a *pintura con-*

temporânea.. De outro lado, alunos que aderiam ao modo de pintar preconizado no curso experimentavam durante o treinamento rupturas com práticas sociais muito difundidas, como escrever, desenhar e colorir. Ainda, a *pintura* sobre parede aparecia como prática que favorecia a atualização de procedimentos de *pintura* próprios da *pintura contemporânea*.

Essas continuidades e descontinuidades de práticas sociais em relação à *pintura contemporânea* demarcavam as possibilidades dos alunos virem a constituir carreiras artísticas ali autorizadas, e de virem a ser reconhecidos, já ali, como *artistas*. E tais continuidades e descontinuidades estavam ligadas à dificuldades ou facilidades dos atores sociais adquirirem disposições², sobretudo corporais, adequadas a um modo de pintar identificado como *pintura contemporânea*. Enfocando e qualificando estas disposições, as já adquiridas e as que os alunos adquiriam no curso, pode caracterizar os elementos que concorriam para sua hierarquização, dando conta da enorme diversidade e variabilidade de atribuição de significado à sua prática. Essa hierarquização está associada a outras práticas sociais significativas, mas também a um tempo de *pintura* e à feitura ou não de *exercícios de pintura*³ durante o curso.

Os mecanismos que permitem a aquisição e a atualização de disposições relativas à prática da *pintura* são ao mesmo tempo aqueles que viabilizam a localização do aluno quanto à sua capacidade de produção de significado por meio da *pintura*, suposto e desejo que dirige o sentido atribuído por todos os alunos às ações que empreendem durante as aulas e em torno do qual seus procedimentos de *pintura* são levados a cabo. Com a observação visualizei os processos que resultam na construção e na distribuição desigual dessa capacidade de significação, e a relação direta que têm com as

disposições, sobretudo corporais, que os alunos trazem ou adquirem ao longo do curso. Na análise de atos costumeiros ocorridos durante as aulas, muitas vezes vistos pelos atores sociais como medidas voltadas para a orientação e formação *técnica* dos alunos, foi possível especificar como é constituída uma posição, a do professor, de onde são desaprovados, aprovados e criados significados e um discurso que os torna lisíveis, e, sobretudo, de onde é reconhecida ou não a capacidade dos alunos produzirem significado por meio da *pintura*.

Em que medida posições relativas ao poder ou não produzir significados, relacionadas de modo direto às disposições práticas adquiridas ou atualizadas no curso, estariam referidas a grupos ou classes sociais, já sabia tratar-se de questão que não poderia responder numa pesquisa com estas características, circunscrita à observação direta das práticas de *pintura* de um número reduzido de atores sociais. Assim, não associei a *habitus* específicos as posições que percebia serem ali significativas. Na verdade, o que foi possível afirmar com os dados coletados é que os procedimentos de *pintura* já carregam vetores indicativos dos atores sociais para os quais a significação que se pretende construir está dirigida. A correlação procedimentos *técnicos*/vetores de comunicação de significado foi sondada, e junto dela a maneira como proposições e exclusões *técnicas* consistem em proposições relativas a que público - grupo ou classe social - é ou não visto como competente para estimar o valor artístico da produção pictórica.

Lígia Dabul

PINCELADAS

Ponto inicial e de chegada desta pesquisa foi a reflexão sobre as aproximações sociais que viabilizaram a pesquisa de campo. Facilidades e dificuldades de inserção e de observação possuem desdobramentos metodológicos, e estão relacionadas com a temática da pesquisa, *arte*, e com o lugar social a partir do qual eu pretendia observar meu objeto empírico. Ao lado do controle das condições em que foram delineados os traços fundamentais da estratégia de investigação, tentei esclarecer problemas muito concretos da pesquisa etnográfica, situada sempre em torno de uma temática e de um pertencimento social do pesquisador

X Encontro Nacional da ANPAP

90

O tratamento da *pintura* como prática social foi iniciado, na pesquisa empírica, com a atenção ao modo como os corpos dos alunos envolvem-se nas atividades de *pintura* relacionando-se com o espaço ocupado pelo conjunto deles durante as aulas e no trânsito costumeiro pelos espaços socialmente diferenciados da EAV. Algumas disposições corporais consistem em formas de localização e apropriação do espaço. Itens do mobiliário e da infra-estrutura do espaço das aulas, bem como o material que os alunos dispõem para pintar, estão incluídos nestas operações "físicas" da prática da *pintura*. Tornado agora como cultura material não o produto, mas todos os itens mobilizados pelos alunos na prática artística, pude então refletir sobre como se apropriavam diferencionalmente destes itens e do próprio espaço que ocupavam para a *pintura*, e que posições sociais poderiam ser derivadas destas distinções. Este foi o ponto de partida e foco de boa parte de minhas observações empíricas junto àquela turma de *pintura*.

que estendem, enganam e filtram o olhar que dirige para a vida social.

Essas disposições corporais foram também abordadas nos procedimentos de *pintura* a que estão associadas. Observando e descrevendo esses procedimentos, diferenciações significativas entre os alunos foram percebidas. Inseri essas diferenciações na análise das implicações da adoção de certos procedimentos para a constituição de uma capacidade de significar por meio da *pintura* e para a construção de carreiras artísticas. Uma formação em *pintura* ou em área afim, ou prática do *artesanato* anteriores ao curso remete para outras circunstâncias a inculcação de algumas disposições que favorecem ou impedem que procedimentos propostos no curso sejam adotados pelos alunos. Procedimentos propostos e adotados como *técnicos* associam-se a dimensões simbólicas da sua realização e ao fato de apresentarem-se como conjugação de procedimentos. Com a análise do modo como esses procedimentos *técnicos* são tratados durante a aprendizagem da *pintura*, pude acompanhar a constituição de posições diferenciadas de alunos e professor em torno da capacidade de significação e perceber o quanto a definição desta capacidade inclui a aceitação do público ao qual o aluno dirige o significado que tenta construir por meio da *pintura*. Formas de conferir o valor artístico de sua produção pictórica prescindindo das avaliações do professor, e critérios variados de avaliação desta produção, indicam que a adoção de procedimentos de *pintura* inadequados frente aos propostos como interessantes na EAV não se devem a automatismos destituídos de intenções de produção de significado e da busca de posições sociais a partir das quais esta produção é possível.

A descrição dos procedimentos de *pintura* dos alunos foi completada com o enfoque daqueles que se inserem no curso sem ter anteriormente adquirido disposições associadas a uma prática que lhes permitisse produzir objetos que considerassem artísticos. Ao descrever os exercícios de *pintura*

ra aos quais se submetem no início do curso, abordei algumas outras disposições relativas a práticas socialmente relevantes, acionadas por eles junto às que estão adquirindo. Esta aquisição suprime a capacidade do aluno produzir significado por meio da *pintura* e coloca como necessário o reconhecimento, por ele, de determinado público como apto para a avaliação de sua produção pictórica. Tratei dos mecanismos de percepção da existência de uma *linguagem* nessa produção, analisando o modo como a capacidade de construção desta *linguagem* é apreendida pelos atores sociais como derivação espontânea de uma *atitude* frente à *pintura*.

Por que e como alguns alunos podem constituir diferentes identidades de *artista*, e que mediações são necessárias para que sejam considerados capazes de produzir significados por meio da *pintura*, foram questões que persegui ao longo da pesquisa. Há um tempo, demarcado por determinados procedimentos que adotam e eventos dos quais participam, que opera também como hierarquizador dos alunos e referencial para que carreiras artísticas sejam montadas. Poder apresentar uma carreira e manipular um discurso autorizado sobre objetos pictóricos que confeccionam são fatores viabilizadores da constituição, entre os alunos, de algumas identidades de *artista*. E estão correlacionados, em diferentes circunstâncias de sua produção, aos procedimentos de *pintura* que levam a cabo. Dispor de uma carreira e de um discurso valorizados naquele contexto são proporcionados por relações que atualizam posições sociais desiguais quanto à legitimidade de produção de significado por meio da/sobre a *pintura*.

Partindo da situação estudada chego a problemas relativos às razões e implicações do enfoque que a chamada *antropologia da arte* costuma imprimir ao fenômeno artístico. Estes problemas são tratados na avalia-

ção crítica de uma literatura que define e narra a história da *antropologia da arte*. Tento demonstrar que, menos que decorrente de um olhar científico e não etnocêntrico que a antropologia pretenderia lançar sobre a arte, a ênfase no objeto artístico vincula-se à precedência de um olhar estético que reconhece e atribui um valor artístico à forma embutida neste objeto. Este olhar, que localiza socialmente quem o promove, é homólogo ao que diversos atores sociais abordados nesta pesquisa lançam sobre os objetos que produzem. O discurso que a antropologia produz sobre o fenômeno artístico, assim, tende a constituir uma produção de significado acerca da arte, que, antes de tudo, qualifica o antropólogo como consumidor de produtos artísticos.

Lígia Dabul

Uma contribuição efetiva desse trabalho talvez seja a de ter questionado a separação entre as esferas de produção e de consumo artístico. Nesta pesquisa privilegiei as relações estabelecidas diretamente entre os atores sociais envolvidos com a prática artística, abordados nas posições que ocupavam, delineadas segundo sua capacidade de produção de significado por meio da/sobre a *pintura*. No caso dos alunos, os fatores que de modo decisivo correlacionavam-se com esta capacidade (tempo de *pintura*, treinamento e experiência prévia) foram analisados detidamente e associados à constituição de identidades de *artista*, e a generalização de anseios de comunicação por meio da *pintura* pôde ser constatada. Esta comunicação foi, em diferentes momentos, qualificada: todo consumo é ao mesmo tempo produção de significado; e toda produção é sempre consumo, se como tal entende-se a manipulação, isto é, a atualização de determinados significados acerca da *arte*, da *pintura* e/ou da pró-

pria produção artística, significados distintos e desigualmente valorizados.

Creio também ter podido demonstrar que a capacitação para produzir significados inclui itens imperceptíveis caso apenas o produto, ainda que na sua avaliação direta pelos atores sociais, seja levado em conta. Comportamentos e pertencimentos sociais compõem todos os procedimentos de *pintura* empreendidos pelos alunos de *pintura* tanto quanto o que “materialmente” chegam a fixar num *trabalho* ou o que “simbolicamente” acabam por comunicar por meio dele num ou outro contexto. Afastar a sedução pelo produto e pela técnica artística, pelo discurso

X Encontro Nacional
da ANPAP

92

sobre o sentido, ou sentidos, da prática artística e do tornar-se *artista* numa situação em que a *pintura contemporânea* é prática valorizada.

de discurso a seu respeito, de resto compartilhada pelos atores sociais abordados, ao menos possibilita que perguntas sejam formuladas

Notas

Lígia Dabul

E-mail: ldabul@alternex.com.br

Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais da Universidade Federal Fluminense. Mestre em História da Arte, Área Antropologia da Arte/EBA da UFRJ

* Departamento de Sociologia e Metodologia das Ciências Sociais da UFF

1. Seu registro compõe dissertação apresentada em 1998 ao Mestrado em História da Arte da UFRJ, Área de Concentração Antropologia da Arte: **No curso da *pintura*: a produção de identidades de artista.**

2. Utilizo disposição com o sentido atribuído por P. Bourdieu: “A palavra *disposição* parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o *resultado de uma ação organizadora*, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como *estrutura*; designa, por outro lado, *uma maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo) e, em particular, *uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação.*” (Grifos do autor). “Esboço de uma teoria da prática.” In Ortiz, Renato (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo, Ática, 1983. p. 61

3. Na maior parte dos cursos *práticos* oferecidos na EAV *exercícios* são propostos aos alunos.

ENSINO DA ARTE E NOVAS TECNOLOGIAS: O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ARTÍSTICO, A IMAGEM ESTÁTICA E ANIMAÇÕES (DES)ANIMADAS

Lucia Gouvêa
Pimentel

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo apresenta grande variedade de trabalho em arte, combinando as experiências do passado e do presente, e a imaginada realidade do futuro. Neste sentido, o uso de novas tecnologias em trabalhos de arte não pode ser ignorado ou minimizado.

O uso do computador nas escolas, de maneira geral, tem crescido, incentivado tanto pela mídia quanto pelas próprias autoridades governamentais. O que se tem visto na maioria das vezes, entretanto, é a ênfase do trabalho no computador recair na palavra, e não na imagem. Permanece, assim, o problema da desconexão do gesto imagético, isto é, o mesmo que ocorre quando a criança é alfabetizada: quebra-se a prática da imagem, ficando apenas a prática da palavra e dos números. Muda-se apenas a tecnologia, mas permanece a limitação.

Ensinar arte com novas tecnologias requer bastante cuidado no sentido de evitar a atração de priorizar o ensino dos recursos do programa em vez do conhecimento artístico. Se fizemos isso, estaremos repetindo um erro bastante comum, de ser a técnica ensinada o objetivo das aulas de Arte. Aprender como

usar os recursos (computador, vídeo, câmera digital etc.) é essencial, mas é apenas um estágio do processo, nunca o todo.

É comum se dizer que o computador é apenas uma outra ferramenta para fazer trabalhos artísticos. Mas ele é mais que isso: possibilita a/@s alun@s pensar arte de maneira diferente, por caminhos diversos das outras ferramentas. Através dos programas de tratamento de imagem, pode-se tanto aprender arte como desenvolver a capacidade de expressão. Usando o computador, tarefas que antes eram dispendiosas e demoradas são realizadas rapidamente e pode-se, assim, dedicar mais tempo ao estudo e discussão da arte e seus procedimentos.

Apropriada escolha do programa mais adequado e dos materiais com os quais se vai trabalhar é uma oportunidade para usar a criatividade. Ao experimentar, criar e escolher entre uma grande variedade de efeitos e composições na tela, o processo de criação artística é enriquecido. Como disse um aluno:

"Eu pude fazer o que eu queria fazer porque eu poderia voltar se eu não gostasse de alguma coisa. Isso me deu um espaço para a criatividade porque eu tive mais liberdade para trabalhar nas imagens."(EM)

Criar espaço para a possibilidade de criação é sempre importante, e reveste-se de maior importância quando se trata de ensino/aprendizagem de arte. Ignorar a contribuição que as novas tecnologias podem dar à arte é ignorar o verdadeiro contexto em que ocorre o desenvolvimento cultural. A procura pela identidade cultural, seu conhecimento, transmissão e desenvolvimento têm que ser fundados no respeito ao que se deve conservar e no compromisso de tornar isso acessível, reelaborando,

Lucia Gouvêa
Pimentel

recontextualizando e realizando o novo. Não se trata de congelar o passado, mas de dar-lhe vida renovada e lembrada. E as novas tecnologias podem ajudar nesta tarefa.

Sendo Arte um campo de conhecimento importante, o uso de novas tecnologias não somente como ferramenta, mas como instrumento midiático para pensar arte, é de importância fundamental para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nesse campo. Tem-se como proposta fazer arte e construir conhecimentos artísticos usando novas tecnologias como meio para pensar esse fazer e esse construir.

OBJETIVOS

X Encontro Nacional
da ANPAP

94

O Projeto Ensino da Arte e novas tecnologias: desenvolvimento do pensamento artístico, a imagem estática e animações (des)animadas tem como objetivos:

1. Desenvolver um trabalho através da permeação entre técnicas tradicionais e recursos das novas tecnologias.
2. Propiciar a aprendizagem de conhecimentos em arte e em novas tecnologias.
3. Valorizar o processo de criação e produção artísticas
4. Ampliar o campo de entendimento do que seja arte contemporânea, tendo como referência a reflexão de como ela está presente em nosso cotidiano.

METODOLOGIA

A partir do estudo de imagem e movimento e da exploração do programa *Animator*, da *lot Software* são desenvolvidos trabalhos de arte com materiais tradicionais e animações, a serem, posteriormente, gravadas em CD e em vídeo. São várias as etapas:

1. Discussão sobre arte contemporânea.
2. Estudo de imagem estática e imagem em movimento.
3. Estudo e exploração do programa *Animator*.
4. Elaboração de trabalhos com materiais e técnicas tradicionais.
5. Elaboração de trabalhos com fotografia e vídeo.
6. Produção de:
 - animações (des) animadas (flipbook, computador, CD e vídeo);
 - trabalhos em técnicas e materiais tradicionais e fotografia.

O projeto inclui, também, trabalhos de campo, com fotografia convencional e digital em Diamantina, Ouro Preto e Belo Horizonte; trabalhos no computador (tratamento de imagem e animação); trabalhos com técnicas e materiais tradicionais no ateliê de arte do COLTEC/UFMG (imagens estáticas e em movimento) e textos escritos a partir do "diário de bordo", no qual registrados não somente os processos de trabalho, mas também sentimentos, emoções etc.

Os temas escolhidos para as fotografias foram: "Portas e Janelas", "Lugares", "Texturas" e "Igrejas"..¹ @s alun@s tiram fotos, trabalham suas imagens no computador e fazem trabalhos artísticos em pintura, desenho, escultura e técnicas mistas. A partir deste trabalho, são produzidas animações, também com a utilização de processos tradicionais e da câmera digital, do vídeo e do computador.

Durante todo o processo é importante assegurar que @s alun@s estão construindo conhecimentos em arte, e não simplesmente experimentando as facilidades do programa ou da técnica por elas mesmas. El@s têm que registrar o que têm aprendendo tanto de técnica quanto de conhecimentos artísticos. Assim sendo, durante todo o percurso de trabalho, @s alun@s es-

crevem sobre o que estão aprendendo, seus sentimentos e suas dúvidas. Há, ainda, momentos de discussão a respeito de como o grupo e os indivíduos estão atuando e sobre o percurso percorrido.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O ensino da arte deve enfatizar igualmente tanto a vivência de processos quanto a aprendizagem que daí advém e a realização de trabalhos artísticos - tudo é importante no ensino da arte. Ativando e incrementando a capacidade de visualização, a memória visual, a descoberta de soluções para problemas, sejam eles técnicos ou estéticos, cada detalhe é importante e deve ser respeitado.

O uso de novas tecnologias possibilita a/@s alun@s desenvolver sua capacidade de pensar e fazer arte contemporaneamente, representando um importante componenete na vida d@ alun@, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão.

Notas

Coordenadores: José Eduardo Borges Moreira (COLTEC/UFMG) e Lucia Gouvêa Pimentel (EBA/COLTEC/UFMG)

Professores: Alfredo Luiz Gomes e Helena Regina Rezende (COLTEC/UFMG), Maria Amélia Palhares (EBA/UFMG).

ENSINO DA ARTE E NOVAS TECNOLOGIAS:

Lucia Gouvêa Pimentel

E-Mail: luciagpi@bhnet.com.br

Doutora em Arte Educação – Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo (ECA/USP)

1. "Igrejas" é um tema mais arquitetônico que religioso.

Lucia Gouvêa
Pimentel

95

ARTE - O SEU ENCANTAMENTO E O SEU TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE EDUCADORES:

A CELEBRAÇÃO DE METAMORFOSES DA CIGARRA E DA FORMIGA

Mirian Celeste
F.D.MARTINS

X Encontro Nacional
da ANPAP

96

No âmbito deste estudo, apresentado em meu doutoramento na Faculdade de Educação/USP, parti de minha prática e histórias de experiências na construção de projetos junto a educadores para o ensino de arte, percebendo avanços em sua formação que se traduzia na experiência compartilhada, refletida, avaliada e replanejada continuamente de forma fundamentada e significativa. Parti também da hipótese inicial de que seria possível estabelecer relações entre o projeto do artista e do educador.

Tive o privilégio de ter sido a primeira doutora orientada pela Prof^o Dr^o Maria Felisminda de Rezende e Fusari, nossa querida e saudosa Mariazinha. Embora sem sua terna presença em minha defesa, seu acolhimento às transformações constantes, o compartilhar cuidadoso e sensível de todo o processo de criação deste trabalho, evidenciam o trabalho

apaixonado pela educação desta inesquecível professora.

Busquei três perspectivas complementares: um olhar sobre a experiência estética e o processo de criação, um olhar sobre o trabalho do educador de educadores como parceiro instigador e um olhar sobre o projeto em ação, como procedimento investigativo e de mediação.

Investiguei os aspectos desvelados pelas contribuições de teóricos e em depoimentos de quatro olhares singulares: de uma artista, de um educador de arte, de um educador de educadores de arte e de um aprendiz-educador de arte. Cada depoimento narrou um projeto, desde sua idéia inicial até suas ressonâncias em trabalhos futuros, além de uma avaliação de todo o processo. As perspectivas pessoais desses trabalhadores marcaram territórios que entrelaçaram redes de conceitos para análises e interpretações.

A apresentação da tese reflete o processo de criação. As metáforas percorrem todo o texto. Cada capítulo é aberto com um texto visual - uma obra de arte - e um texto verbal - uma fábula. Utilizei muitas imagens, de fotografias e de vídeos, compondo um trabalho que tenta usufruir da contribuições específicas das linguagens artísticas, como deseja Eisner (1998).

Iniciei pelo foco da estética e do processo de trabalho criativo, tendo como referência central o estudo de John Dewey - *Art as experience*, publicado em 1931 (1949). Complementando esta reflexão analiso o depoimento da artista Regina Silveira, também professora doutora da ECA/USP, que relata o processo de criação de *Gone Wild*: uma instalação realizada para o Museu de Arte Contemporânea em San Diego, em La Jolla, na Califórnia em 1996-97. Esta obra instigou outras produções posteriores como *Tropel* na fachada do prédio da

Fundação Bienal, e exposições na Casa Triângulo e na Galeria Brito Cimino. A análise marcou a presença da inquietude investigativa, que alimenta tanto o artista como o educador.

O olhar sobre o trabalho de educadores e os estudiosos de sua formação contínua, tentou compor um retrato que revela *habitus* (Bourdieu, 1989) como esquemas referenciais que formam a “pele pedagógica” deste educador cuja história pessoal reflete as fundamentações teórico-práticas pedagógicas. O depoimento de uma educadora de arte, Prof^a. Rosane Acedo Vieira, com seus alunos do Ensino Médio tendo como foco a cidade de São Paulo, desvelou o caráter de mediação da ação educativa, ampliado pelas questões trazidas sobre as relações humanas nos diversos e multiculturais grupos em que vivem.

Estas análises fortaleceram o conceito da prática investigativa e mediadora, presente intrinsecamente na idéia e na realização de projetos contextualizados. Neles está presente o pensamento reflexivo, desvelado por Dewey em livro publicado em 1910 (1959) e por outros estudiosos como Schön (1992), Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Freire (1996), Alarcão (1996), Stenhouse (1987), Perrenoud (1993), entre outros. Os depoimentos de um educador de educadores, Prof. Dr. Fernando Hernández (1998), da Universidade de Barcelona e de uma aprendiz-educadora de arte, Prof^a. Cláudia Pereira da Silva, levaram-me a refletir sobre a importância da parceria investigadora que provoca avanços.

Ao final, no entrelaçamento dos quatro depoimentos e de minha prática e experiência busquei sínteses de ações presentes em projetos de educador de educadores em geral e, em especial, de arte, as quais possibilitaram vislumbrar a vida desses projetos como redes de ser/vir-a-ser contextualizados e onde o processo de

criação foi também analisado (Salles, 1998; Arnheim, 1976; Ostrower, 1977 e 1990, entre outros). Nesse movimento complexo e dinâmico, a dimensão estética desvela-se como um modo de sentir-fazer-pensar que pode fazer diferença no modo de habitar o mundo.

Como a formiga da tradicional fábula de Esopo, a escola ainda rejeita ou desvaloriza a arte, pouco considerando o árduo trabalho do artista em sua prática, bem como da educação e cultura aí envolvidas. É preciso reverter este entendimento reduzido e estrito transformando-o, ampliando-o, metamorfoseando-o na compreensão de que os trabalhadores mediadores em projetos de arte são, metaforicamente, uma fusão: “cigarraformigas”. Da mesma maneira, são “cigarraformigas” os mediadores de

Mirian Celeste
F. D. Martins

97

trabalhadores em projetos de educação em geral e, especialmente, de educação em arte. É preciso instigar, atualizar e formar educadores neste âmbito que envolve a dimensão estética em seus trabalhos “pessoais, profissionais e organizacionais” (Nóvoa, 1992), possibilitando-lhes - e aos educandos - exercícios interculturais que garantam direitos e responsabilidades de um fazer e pensar arte e estética no mundo contemporâneo. A arte e suas “cigarraformigas” terão ainda muito a argumentar para fazer com que o encantamento e o trabalho da arte encontrem seu lugar na educação da humanidade.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.
- ARNHEIN, Rudolf. *El “Guernica” de Picasso: gênese de una pintura*.

- Barcelona: Gustavo Gilli, 1976.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1959.
- _____. *El arte como experiencia*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.
- EISNER, Elliot W. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- FREIRE, Madalena et al. *Observação-Registro-Reflexão: Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996 (Série Seminários).
- PÉREZ GÓMEZ, Angel P. e SACRISTAN, J.Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

X Encontro Nacional
da ANPAP

98

- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998.
- _____. e VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- _____. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ARTE/PÚBLICO:

CONVITES PARA ENCONTROS SENSÍVEIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Mirian Celeste
F.D.Martins,
Bianka Tomie
Ortega e
Heloísa Lombélló

Uma das questões centrais e pouco discutidas no âmbito da contribuição do ensino de arte na escola é a mediação entre arte e público. Certamente as metodologias de leituras de obras de arte tem influenciado os modos como a arte tem sido recebida por alunos e professores, mesmo que ainda não frequentes.

Há, entretanto, carências de materiais que facilitem ao professor informações sobre o acervo de Museus e Instituições culturais e sobre os possíveis serviços de monitoria que oferecem. Isto pode ser verificado em pesquisas feitas junto a professores do ensino fundamental da rede estadual que desconhecem as ricas possibilidades de visitas com seus alunos.

Por outro lado, pouco se tem estudado sobre os processos de mediação, que não abarcam apenas a compreensão do contexto histórico e artístico, mas também os juízos de valor e gosto pessoal. Estes aspectos - vinculados ao contexto cultural de cada fruidor, seja aluno ou educador - são fundamentais para a disponibilidade e empatia ou para a resistência e rejeição frente ao contato com as manifestações artísticas.

Estas duas preocupações tem sido alvo dos conteúdos trabalhados na disciplina: Arte - Projetos Educacionais ministrada pela Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins ao 3º ano do Curso de Licenciatura em Educação Artística/habilitação Artes Plásticas do Instituto de Artes/UNESP.

Através do Núcleo de Ensino/UNESP foi possível desencadear um projeto com a duração de seis meses, contando com a participação de alunos bolsistas para a criação de uma pequena publicação para a divulgação do acervo e serviço de monitoria de Museus e Instituições Culturais da cidade de São Paulo. Foram pesquisados 35 museus, 10 centros culturais e elencadas galerias e feiras de arte e antiguidades, acrescidas de uma linha de tempo com as inaugurações dos principais museus, assim como

Mirian C. Martins,
Bianka Tomie e
Heloísa Lombélló

99

um mapa de localização. Esta pequena publicação que foi divulgada junto aos alunos de 3º e 4º anos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas e junto aos professores da 13ª e 16ª Delegacias de Ensino da capital.

A recepção ao material que foi elaborado neste projeto tem revelado o interesse e o preenchimento de uma importante falta: informações organizadas sobre o acervo de Museus e Instituições culturais e sobre os possíveis serviços de monitoria que oferecem.

Apesar de problemas finais (tanto os problemas de saúde com o aluno bolsista responsável pela computação, como pelo encerramento de minha tese de doutoramento) que impossibilitaram a necessária revisão ortográfica, acreditamos que os objetivos pretendidos foram alcançados. Abandonou-se apenas a pretensão inicial de discutir as metodologias

de leitura, pois isto inviabilizaria a publicação por falta de recursos. Esta falta foi parcialmente reposta através de orientações técnicas e do trabalho junto aos alunos do Instituto de Artes.

Quanto aos alunos bolsistas, o trabalho permitiu a ampliação do conhecimento sobre os museus e instituições culturais e o exercício do contato como pesquisadores, além das discussões sobre diagramação e seleção das informações necessárias.

X Encontro Nacional da ANPAP

100

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1981.
- _____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997
- BLANCO, Angela Garcia. *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos*. Madrid, La Torre, 1988.
- EISNER, Elliot W. *Educar la visión artística*. Barcelona. Paidós, 1995.
- FELDMAN, Edmund B, *Becoming human through art: a esthetic experience in the school*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970
- FERRAZ, Maria Heloísa & FUSARI, Maria F. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARDNER, Howard. *Arte e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- NOVIS, Vera (org). *Aprendendo a ver*. São Paulo, MAC/USP, 1995.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- WILSON, Brent and Marjorie, HUWITZ, Al. *Teaching Drawing from Art*. Massachusetts, Davis, 1987.
- WOODFORD, Susan. *A arte de ver a Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983
- ZANINI, Walter,org. *História geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983, p. 1075-1094.

Notas

Profª Drª Mirian Celeste Martins - Arte-educadora com formação em Artes Plásticas. Pós-graduação na Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP (Mestrado) e na Faculdade de Educação/USP (Doutorado). Cursos de especialização em História da Arte. Professora do Instituto de Artes/UNESP e coordenadora de Arte do ESPAÇO PEDAGÓGICO. Realiza também assessorias e palestras à Instituições privadas ou públicas.

Bianka Tomie Ortega - aluna do 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas.

Heloísa Lombello - aluna do 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação Artes Plásticas.

SEMIÓTICA E ESTÉTICA DA MODERNIDADE: PARA UMA LEITURA DA PINTURA DE DE FIORI

Moema Rebouças

DE FIORI, A GESTUALIDADE NA PINTURA

Na pintura analisada, *O Jantar* de 1942 (90x109,5cm), a relação intertextual com o título, indica uma temporalidade e uma espacialidade, ou seja, um acontecimento social, que se desenrola como uma cena noturna em um espaço de interior. Mas quais os mecanismos figurativos presentes na pintura de De Fiori que constroem o acontecimento social? A composição, a distribuição das figuras no espaço, a materialidade, a luz, a postura e a gestualidade dos corpos fazem essa construção. São várias as entradas que nos conduzem ao interior da pintura convidando-nos a participar do diálogo estabelecido entre as personagens, do jogo de olhares e dos gestos. E, nessa "interação de um gesto e de outro, rede dialogal, monta-se todas as partes que se inter-relacionam e que, segundo Ana Claudia de Oliveira¹ (...), nesse fazer, além de emoções, aponta-se para o fato de que os gestos representam também idéias". Mas quais idéias? O que significa esse movimento que emana da pintura? Inicialmente vamos acompanhar a narrativa e, como ela se transforma em discurso.

No enquadramento da cena observa-se um espaço de pouca profundidade e de ponto de vista próximo, ou seja, o espaço perspectivado embora constitua ainda um interior para o olhar é raso, com um pequeno distanciamento entre os planos o que faz com que as figuras se aproximem da superfície da tela. Desse modo as ações desenvolvidas são próximas. Contribuem ainda para a criação desse efeito de proximidade a disposição das figuras em torno da mesa, o recorte do enquadramento cortando a mesa em uma diagonal e o seu posicionamento em relação ao plano frontal. Em torno da mesa quatro personagens, no centro da pintura e próximo a um dos ângulos da mesa encontra-se um casal sentado, no outro lado dela, de perfil para o observador, um homem também sentado e, no lado oposto uma mulher distanciada em pé junto à parede. Ao enquadrar a cena em um ponto de vista próximo e no recorte da mesa, conforme o esquema de visualização da pintura (esquema 1), instaura-se o observador na cena, esse tipo de enquadramento é também realizado na pintura *Visitantes* e em *Três Figuras* (s/d).

Com esse enquadramento, o observador encontra-se também ao redor da mesa, no lado oposto ao casal, participando e tornando pública a cena íntima e privada que se passa entre o casal e o homem à direita. Além de nossa presença, o que sugere ser este um lugar público, é a mulher em pé à esquerda, que do grupo é a personagem que se mantém distanciada, e a sugestão de outra mesa dada pelo arranjo de flores atrás da cadeira onde está sentada a outra mulher. Ao tratar do público e do privado Landowski² acrescenta o regime de "visibilidade", não como um termo

Moema
Rebouças

101

definido *a priori*, mas na sua aplicação na natureza relacional ao qual se utiliza. O semioticista citado explica que, para a efetivação da relação de visibilidade, admitti-se diferentes especificações modais (do tipo querer, dever, saber, poder "ver"), e que condicionam o modo como os actantes³ entram em relação, em nosso caso o que "vê" e o que "é visto". Desse modo, a disposição das personagens na cena e a iluminação são alguns dos dispositivos que "permitem ver", enquanto outros procedimentos são responsáveis pela "captação", o que lhes garantem serem vistos. Aliado a esses procedimentos, temos a mediação de um *querer*. Retornando ao enquadramento, quando

X Encontro Nacional
da ANPAP

102

se instaura o observador na cena íntima o que se tem não é somente um "ver" mas um *querer ver*, não como um "voyeur" distanciado, mas como um sujeito disposto a parar suas atividades cotidianas e a participar e violar a intimidade da cena. Na cena retratada, temos então um movimento entre as personagens, e entre as personagens e o observador que formam uma rede dialogal de gestos, jogos de olhares sobressaindo ora a parte "observante" ora a "observada". São o que o semioticista chama de modos de "apresentação em si", ou de papéis desempenhados pelos sujeitos. Quando descrevermos os jogos de olhares esses papéis ficarão explicitados.

Olhando a pintura somos atraídos por sua dinamicidade, o movimento dos rostos das personagens centrais estão como em trânsito. O homem está em posição oblíqua e o deslocamento provocado pelo redesenho de sua cabeça reforça a direção do seu olhar para o canto direito. A primeira posição da cabeça da mulher é frontal ao observador, convoca-o para a cena; em

seguida, desloca-se, virando-se em direção ao homem que se encontra de costas, do lado direito do quadro. Esse homem, pelo seu olhar, nos conduz novamente para o interior da cena, até alcançarmos, ao fundo no lado esquerdo, uma mulher, em posição frontal, de frente para o observador. Ela surge entre as pinceladas, entre a velatura, como uma forma contingente, que se encontra em fusão com o fundo.

No jogo de olhares o observador é convocado a compartilhar da intimidade da cena. As ações são desenvolvidas em cadeia. Uma mulher nos surpreende no seu deslocamento e direciona nosso olhar para o encontro de outro olhar. Este último atravessa toda a cena obliquamente em direção a outro olhar, agora frontal, que também nos convoca. No acompanhamento desse percurso temos, de um lado, uma modalização de um *querer-fazer*, um *sujeito do fazer*, que lança seu olhar para o que pode ser um *objeto de valor*. Ao direcionar o seu olhar para o outro sujeito, a mulher ao fundo, o objeto transforma-se em *sujeito atuante*. Participamos dessa triangularização de olhares.

Na análise desenvolvida por Landowski⁴ em *Masculino, Feminino, Social*, esse jogo de olhares é analisável como um *processo recursivo*. Em tal processo as posturas dos sujeitos são alternadas: a presença do *sujeito da enunciação* que chamamos até o momento de observador, transforma o sujeito do enunciado num enunciator que, ao atualizar no objeto uma competência virtual de um último sujeito, como uma testemunha, este não passa de um simulacro de nós mesmos. Assim, não importa se o sujeito olha para nós ou para o *outro*, pois o que ele olha é o simulacro daquele que o olha, portanto uma figura que nos designa. A nossa *presença* não é dada somente como meros observadores, mas como sujeitos da enunciação, por estarmos no plano da enunciação comparti-

lhamos da cena. Contudo, além do olhar, há na gestualidade e na disposição das personagens na cena, a construção de mecanismos figurativos que nos conduzem a papéis temáticos.

No centro da pintura encontra-se um casal sentado e, à sua frente uma mesa disposta obliquamente ao plano frontal. No outro ângulo e à frente da mesma, um homem e, no lado oposto uma mulher em pé junto a parede. Na distribuição do espaço pictural, mas principalmente na postura e nos movimentos dos corpos que são um fazer proxêmico⁵, ou seja, de como os movimentos e atitudes do corpo humano transmitem uma significação e recobrem e restabelecem relações inter-actoriais.

Considerando a pintura analisada, podemos salientar as seguintes relações inter-actoriais: as relações entre as personagens centrais e os periféricos; somente as relações entre as personagens centrais; e ainda, as relações entre aquele que observa e as várias personagens que, mesmo sabendo que estão sendo observadas, deixam ver sua "intimidade". Distinguímos então quatro categorias proxêmicas: *central vs periférico, de frente vs de costas, sentado vs em pé, em movimento vs sem movimento*; que se manifestam no plano de expressão em conjunções e disjunções e correlacionam-se com categorias de conteúdo, tais como *euforia vs disforia*⁶. As personagens centrais, sentadas e em movimento, são aquelas que se desnudam, que expõem sua intimidade, o privado, enquanto que as periféricas, incluindo o sujeito da enunciação, violam essa intimidade tornando pública a cena íntima. No entanto fica a responder como esses sujeitos traduzem esse *querer ser visto*?

No centro está uma mulher, um corpo que se mostra em um grande decote deixando à vista o colo e as costas nuas. Traduz os

procedimentos de um sujeito que se expõe, de um *querer ser visto*. No encosto da cadeira, uma peça de tecido indica a ação de alguém que se despiu naquele local. O braço esquerdo erguido, em frente ao seu corpo, apresenta pela posição das mãos e dos dedos, a indicação da interrupção de um gesto. Um gesticular lento, que contrapõe-se ao movimento do seu rosto, que volta-se para o canto direito da pintura. Ao lado dessa mulher posiciona-se a figura de um homem que tem todo o seu corpo virado em direção ao dela. A sua mão direita, toca a da mulher, um leve roçar, mas o seu rosto está virado também, para o canto direito da pintura, local onde se encontra um outro homem. Apesar da proximidade física do casal, são diferentes os seus estados de alma: no rosto do homem, uma expressão de tristeza, enquanto no dela a demonstração da surpresa.

Moema
Rebouças

103

Na distribuição do casal na cena, na postura e gestualidade das personagens constrói-se um percurso figurativo da manipulação por sedução. Posicionados de forma angular em torno da mesa, o movimento da cabeça de ambos mas, principalmente o da mulher, mostra o estado de um sujeito dividido. Corroboramos ainda mais para isto, o posicionamento das cabeças, cada qual em uma área em que se encontra dividida simetricamente a pintura. A da mulher está situada à direita da pintura, local onde concentram-se os tons avermelhados e recobertos pelo cinza e, em seu vestido o reaparecimento dos mesmos tons. Aliados a essa atmosfera cromática, o movimento da cabeça da mulher e a repentina virada de cabeça que a pintura flagra, fazem dessa uma área em que a paixão é figurativizada.

Em relação à proximidade do casal, a sua integração é somente pictórica, eidética, pois encontram-se distanciados nesse momento. Na triangularização de suas mãos, encontramos a confirmação da solidão: enquanto o braço esquerdo da mulher sai do vértice e descansa inerte, abandonado sobre a mesa, o outro, apoiado na mesa, tem na posição da mão os indícios da interrupção de um gesto. Essa mesma mão da mulher é tocada, num leve roçar pela mão do homem que encontra-se ao seu lado, como se ele pudesse naquele momento deter o tempo. Em seguida, os dois voltam-se para o canto direito da pintura, para um outro homem que é posicionado pelo enunciador como um actante distan-

X Encontro Nacional
da ANPAP

104

ciado. Este homem, pelo seu olhar, nos conduz para o fundo da obra, para o lado oposto, local onde se encontra a mulher, que nos olha. No posicionamento dele, de perfil, e pelo direcionamento de seu olhar a revelação de uma cumplicidade, de um sujeito que assim como nós, *quer ver*. Na apresentação desses corpos, no desnudamento do casal, em contraposição às outras duas personagens completamente vestidas, a revelação de sua intimidade.

Acompanhando a narrativa, temos um percurso passional, onde se desenrola um jogo de aparências, de encontros e desencontros. Nesse jogo movido, pelo *querer* e pelo *querer-ser*, um sujeito quer o objeto de valor, *deseja-o*, mas não será competencializado pois quem ele deseja nem o olha, o que gera uma *desilusão*. Na proximidade do casal central, o que é aparentemente uma conjunção entre um sujeito de estado com um outro, é, na verdade, um acontecimento disfórico.

Na cena social convencional, em um jantar, esconde-se todo um jogo de se-

dução, de desejo e desilusão, de inquietude e de ciúme. A problemática apresentada é a do desencontro, da solidão nos encontros sociais.

DESVELAR A PINTURA

O próximo passo será o de mergulhar sobre o plano de expressão e seus elementos constitutivos, na busca de desvelá-los para o encontro da significação, de como se encontram articulados para dizer o que dizem e como se encontra instaurado no texto um discurso estético modernista. Entretanto não será possível detalhar os passos efetuados na análise, demonstrando como o plano da expressão concretiza o conteúdo, e a sua natureza composta das dimensões cromática na cor; eidética na forma; matérica que envolve a materialidade do significante e, a dimensão topológica, enquanto espaço tanto da tela quanto das dimensões anteriores.

Contudo é no plano da expressão que encontramos a explicitação das articulações presentes na obra para a manipulação por sedução. A temática marcada pelos encontros e desencontros sociais é presentificada na obra tanto por sua proxêmica, quanto pela articulação dos elementos cromáticos, eidéticos e matéricos usados em sua fatura. Revela a um observador disposto a participar da cena íntima, que curiosamente *quer ver*, a sensualidade feminina e sujeitos divididos e surpresos, flagrados pela pintura. Desvela-se um acontecimento social que, assim como na vida, trata de encenações nas quais cada qual desempenha determinados papéis.

Na divisão do espaço pictórico, áreas de encontros e desencontros, onde o que parecia ser um casal, ou seja dois sujeitos unidos, são na verdade sujeitos divididos, disjuntos.

No lado direito, a figurativização da paixão expressa e reiterada pela postura, gestualidade, movimentos de cabeças e olhares é construída na distribuição das personagens no espaço pictórico, pelas categorias: cromáticas, eidéticas e pela materialidade das pinceladas. Na divisão simétrica da pintura, indicada por sua separação em duas áreas ao fundo, percebemos a inversão dos sentidos na distribuição dos objetos sobre a mesa. A flor, à direita, tem seus tons avermelhados recobertos de um cinza mais claro que aquele que também recobre todo esse lado da pintura. O vermelho que expõe a paixão é pontuado e encoberto pelas pinceladas cinzas, estabelecendo uma ligação entre ambas, flor e mulher, encobertas, ocultas.

Dividida em duas áreas: central e periférica, a pintura têm no triângulo a sua forma organizadora. O casal encontra-se contido numa zona triádica, com outros triângulos contidos nela como: a posição dos ombros e braços direito da mulher, os gestos de suas mãos com as do homem, gestos que figurativizam a sedução e um triângulo amoroso, no plano do conteúdo.

Na ordenação da dupla feminino e masculino formada pelas figuras, uma dupla fusão eidética e pictórica entre o casal, e da mulher com o fundo. Na primeira fusão, uma disjunção, um acontecimento disfórico, enquanto, na segunda a conjugação com a e na pintura.

Notas

1. A. C. de Oliveira, *Fala Gestual*. São Paulo, Perspectiva, 1992, p.162.
2. E. Landowski. "Jogos óticos: situações e posições de comunicação" in *A Sociedade Refletida: ensaios semióticos*, trad. E. Brandão, São Paulo, EDUC/Pontes, 1992.
3. "actante é aquele que realiza ou sofre o ato, independente de qualquer determinação." Cf. A.J. Greimas & Courtés. *Dicionário de Semiótica*, trad. de A. D. Lima e outros, São Paulo, Cultrix, 1989, p.13.
4. E. Landowski, "Masculino, Feminino, Social." in *Nexus: Revista de Estudos de Comunicação e Educação*. Universidade Anhembi Morumbi, Ano II, nº 3, 1998. p.22.
5. Cf. J. Greimas, *Maupassant a semiótica do texto: exercícios práticos*; tradução de T. O. Michels e C. L. Gerlach. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993, p.205.
6. Cf. A.J. Greimas, *Sobre o sentido: ensaios semióticos*, tradução de A.C. Cesar e outros Petrópolis, Vozes, 1975. P.68.

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo
Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados de Comunicação e Semiótica- PUC/SP
Membro da ANPAP no Comitê de Ensino-Aprendizagem de Arte.
e-mail: moema@npd.ufes.br

Moema
Rebouças

105

A IMAGEM NO LIVRO INFANTIL: UM EXERCÍCIO DE LEITURA

Neiva Senaide
Petry Panozzo

ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

No contexto da rede pública de ensino, uma série de dificuldades contribuem para que as escolas deixem de utilizar o contato direto com imagens de qualidade como material de leitura. Quase sempre é impossível o acesso aos originais de obras de arte, a aquisição de caríssimas

X Encontro Nacional da ANPAP

106

publicações especializadas ou a apreciação a espetáculos. Tampouco é fácil e simples a seleção das boas produções da mídia. Como desafio a tais dificuldades, uma alternativa possível para a exploração de imagens nas escolas está ao alcance das mãos: as bibliotecas escolares possuem um acervo bibliográfico básico, incluindo obras de literatura infantil, com bons textos e boas imagens. Este é um material rico e possível de ser explorado.

A noção de leitura como processo gradual de decodificação, diálogo com o objeto lido, percepção crítica, interpretação e transformação se amplia e se completa, ao considerar a imagem como um signo potencial do exercício de pensamento divergente e passível de desencadear um diálogo visual no espaço e no tempo, produzindo novos signos, novos significados, num processo autogerativo.

Este estudo propõe um exercício de leitura da palavra e da imagem de um livro

de Literatura Infantil, promovendo a educação do olhar. A intenção é mergulhar no potencial que as ilustrações oferecem para tentar buscar elementos que se apresentam a possível leitura.

A metodologia utilizada será de descrição, análise das referências e interpretação¹, na medida de um olhar adulto, analisando o livro *Os pregadores do rei João*, escrito e ilustrado por Luís Camargo. A escolha do livro obedece a dois critérios: a técnica da ilustração a lápis de cor e a presença de personagens que apresentam objetos comuns, como pregadores de roupa. O lápis de cor é um material usual nos trabalhos escolares e os pregadores de roupa são objetos do cotidiano doméstico. Esses constituem aspectos de fácil reconhecimento e referência para as crianças, as quais convivem com esses objetos em seus espaços familiares: a escola e a casa.

UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO: O LIVRO INFANTIL COMO PORTADOR DE DOIS TIPOS DE TEXTOS - O VISUAL E O VERBAL.

Ao ler um livro, classificado dentro da categoria de literatura infantil, pode-se encontrar dois tipos distintos de linguagens: a escrita, que se utiliza da estrutura e do vocabulário de certa língua e o outro criado pelas imagens que acompanham o texto verbal. Nesse processo comunicativo as formas verbal e não-verbal se encontram, se distanciam, se complementam na narrativa, criando uma experiência diferenciada em relação aos textos apenas verbais. Essa experiência permite a adoção de estratégias, regras que vão definir a existência de um jogo entre diferentes formas de apresentação de idéias.

Genericamente, o centro das questões de leitura parece ter como foco a palavra, porém é importante considerar que o mundo dos significados é composto por outros tipos de signos. Assim, al-

guns autores analisam as questões dos códigos lingüísticos, propondo a análise de outros códigos sob os moldes da língua, ou vêem essa questão como se palavra e imagem fossem elementos opostos e excludentes.

A questão que se coloca neste momento é a possibilidade de leitura, considerando palavras e imagens que se apresentam ao estudo, como um jogo de códigos de linguagens que se imbricam, se integram e se combinam para completar o objetivo de dar a conhecer uma parte específica do universo apresentado no livro infantil ilustrado. Através da tentativa de leitura desse jogo de códigos pode-se perceber que a significação constitui-se de diferentes tipos de signos, como no caso os lingüísticos e plásticos, numa semiose² que leva à cognição, um dos múltiplos aspectos de que se constitui a rede semiótica³.

O autor-ilustrador em questão utiliza-se das duas diferentes linguagens e nelas explora qualidades, ícones e símbolos, criando relações complementares, associativas e recursivas que se refletem na leitura, no pensamento e na tradução dos códigos portadores de sentido.

As palavras e as imagens incitam o leitor a percorrer seus labirintos, criando um campo de energia que sustenta o prazer de transformar cada leitura num momento novo e criativo.

REFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO: IMAGENS COMO INDICADORES

A abordagem pretendida é a de analisar as ilustrações como signos indiciais, considerando o modo de produção de sentido, de interpretação e às possibilidades de significação.

Apesar de as imagens terem sido freqüentemente classificadas como icônicas pela semelhança com o objeto,

a linguagem visual, como imagem figurativa, se fixa na característica indicial⁴, isto é, se apresentam como formas de referência que apontam para objetos ou situações possíveis de reconhecimento, mesmo distanciadas do signo observado.

Na linguagem visual figurativa há a predominância de signos indexicais e a sua função é determinar pistas, fornecer indicadores. Assim, pretende-se empreender o exercício rastreando os índices presentes nas imagens do texto escolhido, seguir as pistas que essas imagens podem oferecer, estabelecendo uma rede de relações a partir do objeto examinado.

O QUE HÁ PARA LER ...

O livro é ilustrado a lápis de cor, em página dupla desde a capa, explorando a textura original do papel. As áreas coloridas são tratadas com leveza e simplicidade de formas e traços, alternadas, às vezes, por linhas gestuais mais vigorosas. São dezesseis cenas ilustradas, além da capa. Esta apresenta o título centralizado na parte superior e os personagens, um à esquerda, um à direita e outro ao centro, numa formação triangular que se repetirá no decorrer das ilustrações.

A capa apresenta o livro, a narrativa e antecipa, através das imagens, um espetáculo que transcorrerá em espaço amplo e o triunfo do pregador verde, que segura a estrela. É o primeiro cenário e lembra um circo, com a apresentação de habilidades especiais que serão dominadas pelos pregadores e necessárias na incumbência de guardar ao lençol real.

ALGO INSISTE EM APARECER...

A identificação das marcas, que apontam possíveis significados para a imagem,

Neiva Senaide
Petry Panozzo

mostra uma recorrência inicial que chama atenção e pode atuar como um indicador importante no objeto examinado. Na etapa da descrição, o número três⁵ é repetido inúmeras vezes: os personagens são três e coloridos pelas três cores primárias da luz; na capa, três objetos são apresentados; os tipos de construções são três: casas, igreja e castelo; os varais, na maioria, possuem três peças de roupas e no cesto preso ao varal, na saída da página, existem três pregadores.

Na tradição popular o número três aparece geralmente dotado de um caráter mágico-religioso. Questões rituais, práticas culturais e histórias estão ligadas ao

X Encontro Nacional da ANPAP

108

uso desse número: três desafios, três lances de sorte, três marcas, três atos sucessivos. Assim os personagens do livro são escolhidos através de uma sequência de três situações. Andando uns sobre os outros e percorrendo um varal são dois atos de equilíbrio, dois aspectos que correspondem ao auto-controle e coesão de grupo, de subjetividade e interação; e o terceiro ato, domar o vento, representa o controle de um agente externo, ou de objetividade na ação.

A trajetória dos três personagens compreende aspectos semelhantes aos ciclos de existência, de tempo, de espaço e de vida, presentes no desenrolar da história. Os pregadores concorrem na disputa para desempenhar uma missão ou função, embora haja uma grande quantidade de candidatos que aparecem para exercer a tarefa. Essa situação pode ser atualizada e ligada à experiência concreta da vida social adulta, relacionando-se com a problemática social do trabalho, emprego/desemprego e a disputa por um lugar nesse âmbito. Isso também pode ser representado pela tríade castelo,

igreja e moradia, ou seja, o poder, o sagrado e o trabalho ou ainda o rei, o sacerdote e o povo. A disposição dos elementos no espaço remete ainda à estratificação social e expressa a organização política da sociedade no território⁶ do rei João. O número três relaciona-se também às fases do tempo e da vida: passado, presente e futuro; nascimento, maturidade e morte ou ilustra uma visão global da unidade-complexidade de todo ser da natureza, que se resume nas três fases da existência: aparecimento, evolução e transformação.

Tanto na capa quanto nas páginas internas do livro, os três personagens estão dispostos em forma de triângulo. Essa forma está ligada a tríades da história religiosa, relacionada com o número três e na maçonaria é chamada delta luminoso, referindo-se à letra grega maiúscula. O triângulo maçônico significava, na sua base, a duração e nos seus lados, encontram-se no vértice superior, trevas e luz, o que comporia o ternário cósmico. A aventura dos pregadores parece passar por esses sentidos de duração, trevas e luz, ou tempo e oposição, através de uma sucessão de fatos narrados e de elementos plásticos que os materializam e inclusive abrem possibilidades de referências não diretamente visíveis, porém não tão ocultas que não possam ser percebidas. A presença de desafio, perigo, trevas, morte e continuidade se faz sentir principalmente na trajetória do pregador verde que, em sua bravura na missão de resguardar o lençol real do perigo do vento, acaba por ser comido pela planta pregadorívora e aparentemente desaparece. Assim também, relaciona-se essa sequência ao aparecimento, evolução e transformação.

UM, DOIS, TRÊS ... ONDE ESTÁ A COR VERDE?

Como as crianças que brincam de esconder, é preciso procurar nesse jogo de códi-

gos os aspectos existentes, mas não tão visíveis assim. Os indicadores, materializados em alguns dos elementos da comunicação visual, tais como cor, forma, linha, direção, dimensão e movimento⁷, poderão oferecer subsídios para compreensão daquilo que se apresenta nesse livro infantil. Assim, a construção das formas plásticas e lingüísticas participam de um jogo que oculta e desvela signos, apresentando múltiplos aspectos de leitura.

Parece haver uma correspondência entre a cor verde e o sentido de desafio, perigo e morte. Isso surge sutilmente nos objetos da capa, no vento que ameaça a posse do rei, no lençol que é arrancado pelo vento e afunda na água, no fundo do mar, no balão da fala de São Jorge, quando menciona as plantas comedoras de pregadores; mais claramente no colorido do dragão, que tradicionalmente está ligado a um mito assustador; torna-se alarmante na superfície do Planeta dos Pregadores-Fantasmas e nas gavinhas da planta pregadorívora. O personagem verde é subtraído pela planta que, com seus tentáculos verdes e ondulantes, o prende, partindo de um lugar desconhecido, fora dos limites da página. O pregador, ao ser enlaçado, tem sua aura amarela espalhada através da gavinha. Existem outras duas gavinhas verdes auxiliares, mas sem a cor amarela. Aqui também há uma sutileza do uso da cor, fazendo com que o amarelo possa ser interpretado como a força vital que é retirada, como a energia que é transferida para outro ser.

0 QUE ESTE CENÁRIO MOSTRA E REVELA?

As palavras, que apresentam os personagens, não fazem alusão ao reino do Rei João, como espaço ocupado. São as imagens que descrevem o espaço social: quem mora nesse lugar, pessoas, animais que aí vivem um cotidiano comum e como convivem. Esse agrupamento organiza-

se em instituições, se divide socialmente através das formas, planos e distâncias. Próximo aos pregadores e ao leitor, está a população, mais afastada, a igreja, mas não totalmente isolada pois algumas casas a ladeiam. No plano mais distante, elevado e isolado, localiza-se o castelo com suas torres. A sutileza dos varais estabelece o vínculo entre grupos, mas não entre o todo. Não há caminhos que unem as diferentes construções do reino, nem suas instituições e nem as classes sociais entre si, demonstrando o isolamento das classes do reino. A ligação entre grupos de casas é feita pelos varais compartilhados de parede a parede, onde são dependuradas roupas, ou será o cotidiano exposto, talvez identidades reveladas e consciências afloradas?

Neiva Senaide
Petry Panozzo

109

A apresentação do cotidiano doméstico como lavar e estender roupas ao vento e ao sol é uma pista do desenrolar de uma situação comum, até anônima, mas com um sentido mais profundo daquele que se constata superficialmente. Reapresenta a simplicidade da vida corriqueira e suas relações de existência, conflitos, problemáticas, desafios, frustrações e sucessos. Ou a problemática filosófica de ser e estar no mundo?

A porta de entrada para o espaço visual do segundo cenário, através do colorido, fixa a atenção nos três pregadores. O ponto de vista deles pode ser compartilhado com o leitor. Aquilo que os personagens vêem, também é visto pelo leitor. Ambos são co-participantes da cena, talvez da mesma aventura.

A partir daí, o percurso que o olho treinado pela leitura de texto escrito faz é o movimento convencional, da parte su-

perior esquerda seguindo a ordem da distribuição das palavras, para a direita. Ao encontrar os personagens organizados em forma triangular, ao pé da página, o olhar toma a direção ascendente, passeia pela paisagem e tende a voltar para os três pregadores, que exercem uma força atrativa pela cor, volume e configuração. As linhas verticais constroem os três personagens de acordo com as características descritas no texto e permitem seguir o movimento vertical descendente para, logo em seguida, tomar a direção à direita e ascendente, numa dinâmica de ida e volta.

As linhas horizontais e onduladas do solo, os agrupamentos das casas bem como a linha de união dos variaes criam uma sensação de tranquilidade. A cor amarela se reflete na paisagem toda, unificando e iluminando o conjunto da composição. A delimitação da terra e da água é feita pela cor e pela linha recortada, informando a característica geográfica desse reino litorâneo de relevo suave.

A indicação de espaço iniciada na capa amplia-se na primeira ilustração e vai multiplicando idéias de espaços cada vez maiores: o mar se expande para o sistema solar, a lua desdobra-se em dois planetas amedrontadores – das Plantas Pregadorívoras e dos Pregadores Fantasmas, retoma aos poucos a proximidade com a Terra até o retorno ao quintal do palácio do Rei João. Esta noção de retorno é reforçada na luz do arco-íris, funcionando como elo e veículo para a volta dos personagens ao espaço de origem. Na tradição bíblica, o arco-íris é o sinal da união entre do Céu e a Terra, da aliança entre Deus e os homens e na história dos pregadores

contém a idéia de retorno que reúne conceitos de continuidade e transformação. Há um nítido movimento de expansão e contração do espaço, através dos cenários apresentados de forma plástica e verbal.

O primeiro espaço visitado pelo lençol foi o meio do mar, ou seja, a água, a qual funciona como elemento purificador dos pregadores. É como se ela os batizasse, tornando-os aptos para a odisseia a ser vivida.

A distribuição, o tamanho e a posição das diferentes figuras podem fornecer referenciais para análise e a representação do gato e da cobra chamam a atenção. São dois animais reconhecidos, popularmente, por suas características de malícia e tentação. A desproporcionalidade do gato em relação aos demais elementos da cena, juntamente com a similaridade da posição da cobra verde e amarela (brasileira?) na direção da porta da igreja poderiam ser uma crítica sutil à hierarquia social, seus procedimentos e crenças.

As cores verde e amarelo, de sentido bem brasileiro, participam ativamente da construção de referências no texto visual. Na página 30, que praticamente encerra a narrativa, temos o castelo próximo aos personagens e ao leitor, assentado sobre uma superfície verde e dominando a página com sua forma peculiar e na cor amarela, inaugurando uma nova situação de tranqüilidade e realização, mas não definitiva.

A HISTÓRIA PODE CONTINUAR...

No jogo da organização dos variados elementos semânticos, foram sustentadas possibilidades de significação, que superaram os limites de uma função decorativa e lúdica para o livro, impondo uma

função lúdico-semântica, que torna a aventura da ler imagens e palavras um mergulho profundo na experiência da vida humana.

Os elementos da visualidade ora antecipam informações, ora acrescentam dados que o texto escrito não dá conta. As linguagens modelam a aventura de três objetos numa metáfora sobre a vida em seus aspectos de interação, trabalho, competição, riscos e fracassos. Ao mesmo tempo abordam com sutileza a morte e a vida em continuidade, de modo adequado à compreensão das crianças.

Ao percorrer os olhos sobre o texto visual, o leitor está aprendendo uma forma de ler que associa princípios da educação do olhar, construindo e ampliando um conjunto básico de conhecimentos específicos da visualidade. São acionadas dinâmicas não usuais para a leitura verbal, estabelecidas referências, analogias e interpretações que levam ao movimento de pensamento e constituição de sujeitos sensíveis e reflexivos.

Como exercício, é necessário considerar fatores decisivos como as etapas-fases em que o leitor se encontra, os seus interesses estéticos pela cor e temáticas, as quais determinam a escolha das imagens para leituras⁸. A proposta prioriza um trabalho com imagens como um diálogo entre o leitor e os elementos da gramática visual e verbal, constituindo possibilidades de uma visão mais educada e crítica, deixando caminhos abertos para a leitura continuar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1980.

CAMARGO, Luís. *Os pregadores do rei João*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1986.

HODGETT, Geraldo A. J. *História social e econômica da idade média*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

Neiva Senaide
Petry Panozzo

111

PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva; (Brasília): CNPq, 1987.

SANTAELLA, Lúcia. *A teoria geral dos signos – semióse e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Produção de linguagem e ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried. *A imagem – cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Editora Iluminuras, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil entre o adulto e a criança. In: *A literatura infantil na escola*. 7ª ed. São Paulo: Global, 1987.

NOTAS

1. O método de leitura de obra de arte divulgado através da Abordagem Triangular para o ensino de Arte é o de Edmund Feldman que se desenvolve através do ato

de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, desenvolvidos em quatro momentos interligados, a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento. É um processo de levantamento do que se vê, observação das relações entre os elementos, dar significado e atribuição de valor ao dado objeto de arte examinado.

2. O processo de semiose entendido como ação do signo, como transformação de signos em outros signos. A semiose é uma relação de momentos num processo seqüencial-sucessivo ininterrupto. (Plaza, 1987: 17)

3. A rede semiótica resulta da multiplicação de signos e pode ser entendida como a rede de relações que se estabelece no trânsito entre os diferentes códigos e a tentativa de traduzi-los. Julio Plaza (1987) aborda a conexão entre diferentes suportes e linguagens, como um "modo mais atento de ler a história".

4. A utilização das categorias fenomenológicas de Charles Sanders Peirce para a análise indicial dos elementos presentes na obra examinada traz ao estudo algumas características importantes do índice entendido "como veículo... que força o olhar do receptor... não faz nenhuma asserção, apenas mostra seu objeto... coloca a mente do receptor numa conexão ativa com o que está sendo falado..."

Santaella, 1995. p161-2.

5. Dicionário dos Símbolos (1992: 899-902).

6. Essa formação em três também corresponde à base da organização urbana na fase do aparecimento das cidades, na Idade Média. Naquela época havia o espaço específico das obras do Rei – castelos e palácios; a oportunidade de recompensa espiritual moveu competições entre a classe mercantil de cidades rivais, privilegiando o espaço destinado às igrejas e a população crescente criava a necessidade de determinar espaços de moradia e ao mesmo tempo de defesa. Hoggett (1982)

7. A classificação de Dondis (1991) dos elementos básicos da comunicação visual: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento é a utilizada neste estudo.

8. A obra de Michael Parsons (1992) aborda o resultado de um estudo sobre as fases de desenvolvimento estético e contribui para entender a fase interesses demonstrados pelos fruidores de imagens, de acordo com o estágio em que se encontram.

Neiva Senaide Petry Panozzo

neipetry@uol.com.br

Mestranda da Univ. Federal do Rio Grande do Sul; Assessora Pedagógica da Secretaria da Ed. de Caxias do Sul

Neiva Senaide Petry Panozzo

- Professora do Ensino de Arte

- Assessora Pedagógica

Secretaria Municipal da Educação

Caxias do Sul – RS

- Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

X Encontro Nacional da ANPAP

112

O PENSAMENTO NA MODA

Nilza de Oliveira

Este trabalho apresenta considerações de ordem estético-filosóficas sobre algumas questões da moda. Pensar a moda implica também em pensar sobre estilo, um dos aspectos importantes tanto no que diz respeito ao conceito da moda quanto da filosofia da arte e da estética. Partimos do princípio de que a moda, assim como a obra de arte, pode e deve ser pensada, refletida e estudada. As pessoas que desenham e inventam a moda hoje pertencem a uma profissão denominada estilismo. Elas são chamadas de estilistas, não só porque concebem e desenham coleções de roupa, mas, principalmente, porque são responsáveis por criar estilo. Marcando o estilo de sua época eles são associados a selos e carimbos históricos. A principal característica do ser humano, o que o marca distintamente, não é sua natureza física, nem metafísica, mas, sim sua produção. É o trabalho e o sistema de atividades que definem e determinam a humanidade. A construção dessa humanidade é feita através da linguagem, do mito, da religião, da ciência, da história, da filosofia e das artes. (Kemal, 1986).

Quando alguém possui uma habilidade de "saber fazer", passa a dominar uma técnica para dispor do que a natureza lhe oferece. O desenvolvimento cultural tem então sua base numa distinção entre o caráter animal e o caráter racional do ser humano. A aquisição e o desenvolvimento de um saber com técnica, leva ao sucesso da comunicação, à qual estão ligadas a cultura e a educação. A cultura tem implicações

de ordem filosófica sobre o ser que pensa, reflete e critica o que faz e o que pensa. Em paralelo com seu sentir, fazer e pensar, todas as formas desse sentir, fazer, pensar e agir vão constituir o objeto de sua reflexão.

Não podemos pensar, falar ou escrever sobre a moda sem mencionarmos os desfiles e a pessoa do modelo, pelo fato de estarem intrinsecamente ligados. O uso e o abuso de corpos e rostos bonitos, exóticos e diferentes dos que estamos habituados a ver nas ruas, responde pelo tom impresso no mercado da moda. Este já começa a encontrar dificuldade para definir e conceituar a beleza. Rostos e corpos atraentes são rigorosamente selecionados para serem portadores das novidades e tendências que devem alimentar o mercado da moda. Uma grande importância está sendo atribuída ao aspecto da personalidade do modelo. Detalhes e acessórios são criados para que funcionem como arte final, complementando a roupa a serviço do charme e da elegância do modelo. Dentro deste contexto, bolsas, fivelas, cintos, botões, pregadores de cabelo, jóias, meias, sapatos, óculos, lenços e outros passam a ter enorme importância no realce dos gestos e da personalidade. O comportamento do modelo em desfile na passarela entra em julgamento quando são avaliadas as qualidades do artístico, do estético e do estilo embutidos na elegância, no charme, na simpatia e na beleza.

Os desfiles produzidos por famosos estilistas estão cada vez mais se transformando em grandes espetáculos onde cenógrafos são contratados. Música e diversos objetos entram na decoração do ambiente, integrando-se ao visual e aos movimentos do corpo do modelo. "Ambientação, por exemplo, é o forte do estilista inglês, John Galiano, responsável por ter levantado a

Nilza de
Oliveira

113

onda do desfile-espetáculo em Paris. Suas apresentações, com caráter de show, levam o convidado a fazer parte do universo particularíssimo do estilista"... lembra Erika Palomino em crítica na Folha de São Paulo: "Faunos descansam à beira de cascatas de água, em meio a pétalas de flores pelo chão e um aroma cítrico no ar. Bailarinos se exercitam, demonstrando o vigor de seus corpos semi-nus, enquanto criados descalços servem pequenos copos de limonada a seletíssimos cento e cinquenta convidados... Tudo isso para apresentar a nova coleção de primavera-verão do prête-a-porter de Galliano".

Outra inovação começa a surgir através de desfiles marcados por temas. Uma coleção do estilista Eric Bergere foi apresentada em Paris sob o título: "Ser ou não ser místico onde as modelos apareciam com

lenços na cabeça lembrando freiras, grandes óculos escuros e saltos altos lembrando peruas. As mulheres de Bergere desfilavam em camisas golas de padre, ponchos, túnicas de algodão branco usadas com calças mais compridas, estreitas e retas, vestidos-chemise lembrando hábitos religiosos, batas salmão sobre regata pink e bolsa de corda. A modelo negra Alek Wek com hábito de freira, usava um capuz em jersey. O branco, o azul-marinho e o vermelho-cardeal eram as cores principais dessa moda monástica atualizada e cheia de charme", observa Palomino.

No XVI desfile do Morumbifashion Brasil, Alexandre Herchcovitch abriu o dia enchendo os olhos do público de moda com um megamix de referências visuais, misturando Japão, Dior, alta-costura, alfaiataria, moda de rua, camdomblé, futurismo e o que mais as retinas pudessem absorver. " Mais sofisticado do que nun-

ca, Herchcovitch, afia não apenas sua tesoura em imbricados cortes e encaixes, mas, afia, também, seu olhar de criador sobre as influências estéticas que o cativavam. Ao som de flamenco, berimbau, violinos e tambores, ele vai encantando a platéia, com exercícios sobre a revolucionária forma com que Christian Dior mudou tudo em 1947", comenta Palomino.

Após estes relatos somos levados a fazer associações com o que acontece no carnaval e mais especificamente com o desfile das Escolas de Samba. É justamente no carnaval que a confecção de roupa atinge um infinito de possibilidades. Apoiado no "como se fosse" da ficção, da imaginação e do vale tudo de um momento fugaz, o desejo abre as portas da liberdade para atingir a plenitude de ser. Anjos e demônios desprendem-se da turbulência dos inconscientes para viver o fascínio do mundo do possível. É a hora de cobrir o corpo de e com fantasia, a fim de descobrir quem somos. O carnaval e a roupa, em íntima relação de roupa-fantasia, tem passado por vários estágios na Escola de Samba, até evoluir (se é que assim podemos dizer) para o quase nudismo. Foi eliminado ao máximo a quantidade de tecido destinado a cobrir e ornamentar o corpo. Por outro lado, o sentido estético, nato nos índios brasileiros, os levou a transformar seus corpos em obras de grande valor artístico.. através de desenhos feitos com tintas vegetais, eles maquiavam seus rostos e corpos e usam sementes e penas de pássaros como adereços. Cabeças, orelhas e lábios ornamentados vão do inusitado (caso do pires nos lábios) aos belíssimos cocares, enquanto as orelhas são furadas e alongadas, braços, pernas e pescoço também recebem enfeites. Na cultura dos Asuriní, o corpo destaca-se como suporte da pintura geométrica usada no cotidiano. Acreditam eles que quando receberam a faculdade de desenhar receberam também a faculdade estética, considerada tão importante quanto sonhar, cantar, cozinhar, plantar, fazer amor e fazer a guerra.

A visão do corpo humano tem sido sempre motivo de curiosidade e causa de prazer no oriente e no ocidente, em todos os tempos e em todas as culturas. A representação do corpo nu ou vestido, constitui uma forma de cultura que inclui não só valores estéticos, mas, também, valores éticos, sociais e religiosos registrados ao longo da história. A imagem do corpo nu, nos reporta às esculturas gregas. Não são elas usadas, ainda hoje, como modelos em aulas de arte para o estudo da forma, proporção e beleza? A representação do corpo é sempre extremamente significativa enquanto indicador cultural, enquanto expressão de valores, não apenas estéticos, mas também sociais, éticos e religiosos. Comenta Pessanha que o processo histórico que levou, na Grécia antiga, à emergência de uma nova mentalidade (aquela que veio produzir o que entendemos ainda hoje por ciência teórica e filosófica) manifestou-se eloqüentemente nas mutações sofridas pela representação do corpo, particularmente na estatuária. O corpo humano dessacralizado foi então exaltado enquanto humano, representado em plena e orgulhosa naturalidade, perenizado em mármore ou em bronze num instante fugidio e trivial de sua existência mortal, enquanto corpo apenas corpo. Corpo é pó, forma e cor, e em pó há de se tornar. Trata pois de dar-lhe cor e adorno enquanto há tempo e vida, pensaria o poeta.

A arte acadêmica, inspirada nos gregos, celebra o nu artístico, arte estática endeusada nos grandes museus do ocidente. A Escola de Samba revolucionaria esta idéia ao mostrar "esculturas vivas", na interpretação de João trinta, cheias de graça, movimento, charme e sedução numa proposta de integrar arte-vida. O mesmo acontece nos desfiles de moda, onde esculturas vivas ornamentam as passarelas instaurando o profano, o humano, apenas humano. A corporeidade reina em seu

reino fugaz e instantâneo onde a eternidade é nada mais, nada menos do que a eternização de um momento.

No desfile de inverno 1998/99, um dos eventos mais polêmicos da última temporada em Paris, o belga Beirendonck (grife W<) apresentou sua coleção sobre viajantes de diferentes dimensões. Um tema de ficção-científica sobre seres do espaço e ETS. Meninos, meninas e jovens mostravam um estranho universo onde a última fronteira da "mutilação do corpo" já não seria mais a perfuração, o "piercing" e a tatuagem, mas, chifres internos, próteses sobre as sobrancelhas e maçãs do rosto. Com o nome de "Carnal Art", esta proposta, a exemplo dos índios brasileiros e de outros povos, submete o corpo a cirurgias plásticas com a intenção de manipulá-lo para transformá-lo em uma obra de arte, numa eterna busca de beleza. Em entrevista, Beirendonck expõe seu pensamento: "Meu trabalho não é sobre roupa, mas sobre viver de um certo modo que você possa chegar a algum lugar. Eu não tento prever o futuro, apenas acredito que é importante acreditar nele. Quero dar aos jovens algo em que acreditar. Estou especialmente interessado na beleza e trabalho com novos tipos de beleza – um dos meus objetivos desde que comecei. Em meus primeiros desfiles, tentei criar novas propostas de usar o corpo e a maquiagem. As próteses foram passos importantes que dei em minha evolução. Eu não quero refazer os anos 60, 70 ou 80. Não gosto deste tipo de trabalho. Uma coleção deve refletir os nossos tempos; assim, eu não tento esconder nada. A aids hoje é parte da cultura do jovem, e de certa forma, as pessoas estão vivendo com isso".

Nilza de
Oliveira

115

Com tantas e controversas informações, sentimos necessidade de um pouco de esclarecimento sobre conceitos e até mesmo definições sobre o assunto moda. Escolhemos três perguntas que nos parecem fundamentais para nortear este breve exercício de pensar algumas questões relativas à estética da moda: O que é a moda? Por que e para que serve a moda? A moda está em tudo?

Quando alguma coisa é importante, ela se transforma em palavras, sugere Roland Barthes. Fomos ver o que diz o dicionário do Aurélio: "Moda é derivada da palavra francesa MODE e refere-se ao uso, hábito ou estilo geralmente aceito pela sociedade e variável no tempo. É resultante de deter-

X Encontro Nacional
da ANPAP

116

A exemplo da arte, a moda pode ser vista como um sistema de linguagem. Ela tem sua gramática e seu código próprios, aplicados na avaliação da estética de sua produção. O julgamento de qualidades estéticas envolvendo o estilo implica num exercício de linguagem. A língua é um veículo de beleza e harmonia. Geramos idéias e conceitos através da cadeia de relações de letras, palavras e frases. Afirma Cassirer: "A primeira atividade mental da inteligência tem início com a conceitualização". Em "Language and Myth", ele demonstra a existência de estreitas vinculações entre a mitologia, a lenda, a metáfora e a língua. A estética moderna refere-se à forma pela qual pensamos, falamos e escrevemos sobre as artes e os problemas que circundam os símbolos e o significado de palavras como: representação, imitação, expressão, forma, conteúdo, interpretação, intenção e intuição. Assim, o papel da língua falada e escrita é fundamental para

a aquisição de conhecimento. Conhecer é um caminho na direção da compreensão e esta nos conduz ao julgamento de qualidades e valores dos objetos. Em "Philosophy of Art", o filósofo Blocker esclarece: "Se ninguém pensasse, discutisse e escrevesse sobre arte, não haveria estética".

Assistir a um desfile de moda é olhar e ver ou melhor tentar entender o que a moda significa dentro do campo do conhecimento. Nossa faculdade do entendimento sofre um desafio para fazer reflexões e poder interpretar o que vemos, ouvimos e sentimos em nossa mente e em nossa emoção. Para compreender esta realidade, é necessário ter a abstinência de preconceitos. Tendo um olhar ingênuo podemos usar a ferramenta da linguagem que nos dará condições para a elaboração de conceitos e definições. A exposição de modelos em passarelas de desfile de moda nos induz à apreciação e à avaliação da beleza e da harmonia de seus corpos e da integração destes com o que estão vestindo. Fazemos assim um julgamento da estética do movimento e da beleza e das diversas formas envolvidas neste desfilar.

Como um sistema de linguagem a moda está também servindo a comunicação. Através dela penetramos na mente da contemporaneidade. Funciona como um raio X antropológico, marcando e influenciando as diferentes épocas. Na criação de seus projetos, os estilistas deixam transparecer acontecimentos, atitudes, culturas e comportamentos vigentes. A moda é um espelho que reflete a sociedade daquele momento. Ela também é crítica, é denuncia, informando à sua maneira, como um termômetro, a temperatura do mercado, da indústria da moda, da história e dos costumes de cada povo.

Finalmente, com respeito à pergunta se tudo é moda, a resposta óbvia é sim, tudo é moda. Os vegetais, o clima – origem das estações do ano com seus frios, quentes e amenos –

os animais, a arte e, mais do que nunca, a tecnologia constituem fontes inspiradoras e influenciadoras da moda na determinação dos estilos. É, pois, desnecessário teorizar sobre estes pontos, uma vez que todos sabemos que, mal ou bem, mais ou menos, somos passíveis de seguir um ou vários aspectos da moda em seu conceito mais abrangente. A influência da mídia, por exemplo, invade as cabeças das pessoas de todas as idades e posição social em todos os países: dos “best-sellers” de livros, CD, filme, vídeo, aos sanduíches; das raspagens de cabelo e mini-saias aos sushi e sashimi; do carro último modelo à dupla caipira ou ao pagode do momento; da gíria ao refrigerante; da novela ao tênis; do cão importado ao brinco na orelha, ao shorte ou biquini; da plataforma dos sapatos ao ato de mascar chicletes e à malhação... e vai por aí... Até as opiniões (políticas ou não) deixam de ser um produto de reflexão pessoal e elaboração mental do indivíduo para se converter em repetição de opinião alheia ou dos “acho que” massificados e espalhados pelos meios de comunicação. Vivemos imersos na globalização das idéias e das emoções. Tudo o que estiver fora deste contexto massificado passa a ser olhado com desconfiança, e, mais, passa a ser considerado “fora de moda”. Nossa democracia não permite dar atenção e respeito aos diferentes da massa, fechando os olhos, os ouvidos e a boca aos que ousam quebrar a rotina do consumo. Os artistas estão no outro lado moeda. Eles são pessoas que desafiam a realidade e a mesmice do cotidiano a fim de abrir portas e janelas, alargando o horizonte da percepção. Com coragem e ousadia eles transformam o invisível em visível, o desconhecido em conhecido e o que era impossível se faz possível.

Seja a moda formal ou informal, de rua ou de passarela, rica ou pobre, seu objetivo é chamar a atenção do outro. Quero ser amado. Quero ser visto por você e quero que você mostre-se a mim. Para terminar podemos resumir estas considerações no seguinte: “A moda é invenção,

imitação, cópia, mas, acima de tudo, ela é um exercício de sedução”.

REFERÊNCIAS

- Kemal, S. Kant and the Fine Art – Clarendon Press – Oxford England, 1986, p. 70
Palomino, E. Folha de São Paulo – 14,17,outubro,1988; 5, novembro, 1988 e 22, janeiro, 1999
Oliveira, N. Quaesitu – O que é Escola de Samba ? Ed. Imprensa da Cidade, 1996 - Prefeitura do Rio de Janeiro – pp. 15, 111

Nilza de
Oliveira

117

- Barthes, R. Mythologies – Ed. Du Seuil, Paris, 1957
Cassirer, E. Language and Myth – Dover Pub. N. York, 1953, p. 99
Blocker, H.G. Philosophy of Art – Scribners Sons, USA, 1979, p. 2

Notas

DADOS PROFISSIONAIS:

PHD em Artes — ECA, USP. 1989
MA em Artes — Birmingham University – England – 1982; Membro fundadora da ANPAP; Fundadora e atual Presidente da Associação Brasileira de Estética (ABRE); Fundadora e atual Presidente da Confederação Latino-Americana de Estética (CLAE); Membro do Comitê da International Association for Aesthetics (IAA) Organizadora do XVI Inter, Congress da IAA (Rio de Janeiro em 2004); Organizadora do II Colóquio Latino-Americano de Estética (UERJ-1997)
Membro da INSEA

Nilza de Oliveira
nilzadeo@hotmail.com

DOCÊNCIA NO CURSO DE GRAVURA NO PROCESSO DO "SPIT-BITE" (GRAVURA EM METAL: PROCESSO DO LAVIS AGUA-TINTA)

Norberto Stori

X Encontro Nacional
da ANPAP

118

Procurando caminhos mais amplos ao meu fazer artístico e educacional visitei o Il Bisonte: Escola Internacional de Especialização em Gravura Artística, localizada na cidade de Florença- Itália, com o objetivo de conhecer tão conceituada escola da Europa e examinar a possibilidade de promover intercâmbio cultural com o instituto educacional do qual faço parte, onde sou lotado como professor titular na cadeira de Expressão no Plano - Gravura.

Na ocasião, uma exposição individual de aquarelas de minha autoria aconteceu no Spazio d'Arts Citifim, em Milão, Itália.

Durante a minha visita ao Il Bisonte, consegui marcar uma reunião com o Diretor de Arte, Sr. Swietlan Kraczyna com o objetivo de apresentar minhas Gravuras no processo do lavis "Spit- Bite". O resultado foi um convite para ministrar um curso, cujo conteúdo seria o processo do "Spit-

Bite", que despertou grande interesse, além de fazer uma exposição individual na Galeria do Il Bisonte.

Sendo uma escola internacional, o curso foi ministrado a nível de especialização para jovens artistas de vários países como Japão, Austrália, Rússia, Estados Unidos, Coreia, Portugal, Itália, Noruega e Malta.

Il Bisonte é uma Escola Internacional de Especialização em Gravura Artística, aplicada e voltada para a Gravura em metal, serigrafia, litografia e xilogravura, frequentada por jovens artistas iniciados nos processos de gravação.

A filosofia da escola Il Bisonte é convidar artistas plásticos que dominem um processo específico de gravação para enriquecer o conteúdo dos seus cursos com seus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo como artista.

Proponho esse trabalho, porque cada vez mais profissionais da área como: gravadores, jovens artista, estudantes em Artes Plásticas, demonstram um interesse crescente por esse processo, sendo que muitos deles não têm acesso a outros centros de ensino ou ateliês para a sua aprendizagem.

A Escola Internacional de Especialização de Gravura Artística Il Bisonte originou-se da antiga e famosa "Stamperia Il Bisonte di Firenze", junto à qual, no decorrer de muitos anos, realizou trabalhos dos mestres mais ilustres da Arte Moderna: de Pablo Picasso (1881-1973) Henry Moore (1898 - 1986), de Alexandre Calder (1898 - 1976) a Rufino Tamayo (1899 - 1991), de Jaques Lipchitz (1891 - 1973) a Graham Sutherland (1903 - 1980) de Carlo Carrá (1881 - 1996) a Ardengo Soffici (1879 - 1974), de Gino Severini (1883 - 1966) a Alberto Magnelli (1888 - 1971)

O DESENVOLVIMENTO DA GRAVURA EM METAL.

Na Europa, a Gravura em metal começou a se difundir mais intensamente no século XV. Não se sabe ao certo quais foram suas origens, atribuindo-se como local do seu nascimento a Alemanha, aproximadamente em 1430. Mas a paternidade da Gravura em Metal foi disputada pela Itália, Alemanha e, mais tarde, pela França.

Esse processo achou um terreno muito fértil em Florença, devido à presença, na época, de mestres como Sandro Botticelli (1445 - 1510), Verrocchio (1435 - 1488) e Filippo Lippi (1406 - 1469). No início do século XVI, a Gravura alemã conheceu o máximo do seu esplendor com a obra de Albrecht Durer (1471 - 1528).

No Brasil, o ensino da Gravura como arte custou a se instalar. O primeiro curso de Gravura em metal foi ministrado por Carlos Oswald (1882 - 1971), no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 1914. Lecionou ainda na Fundação Getúlio Vargas, na Biblioteca Nacional e em seu ateliê, formando uma geração de artistas como Poty Lazzarotto (1924), Hans Steiner e Renina Katz (1925). A Gravura só foi incluída como disciplina no currículo de uma escola no ano de 1940, quando Raimundo Cella (1890 - 1954), gravador em metal assumiu a Cátedra dessa disciplina na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. A Gravura começou a ganhar espaço e reconhecimento público na década de 50, com artistas gravadores premiados nas primeiras Bienal de São Paulo, como Oswaldo Goeldi (1895 - 1961), que recebeu o Prêmio Nacional em 1951; Lívio Abramo (1903 - 1992), em 1953; Marcelo Grassmann (1925), em 1955; Fayga Ostrower (1920), em 1957.

OS PIONEIROS DA ARTE DA GRAVAÇÃO NO BRASIL

Os pioneiros da Gravura no Brasil : Carlos Oswald, Lasar Segal (1891 -

1957), Oswaldo Goeldi e Lívio Abramo, não chegaram a fazer edições completas de suas Gravuras, fato muito raro, que ficava só na intenção. Aos nossos mestres gravadores restava ilustrar livros, jornais, revistas, fazer cartazes ou, algumas raras vezes, álbuns de tiragem reduzida.

A DIVULGAÇÃO DA GRAVURA NO BRASIL ATRAVÉS DOS CLUBES DE GRAVURA.

Ao longo dos anos, no Brasil, os artistas gravadores se reuniam em torno dos Clubes de Gravura para trabalhar e divulgar suas obras. Uma das experiências mais bem sucedidas desses Clubes formou-se em Bagé (RS), em 1940, sob a posterior liderança de Vasco Prado (1914 - 1998) e Carlos Scliar (1920), que se aglutinou a Francisco Stockinger (1919), Danúbio Gonçalves (1925), Glênio Bianchetti e Trindade Leal (1927). O Clube de Gravura de Porto Alegre (RS) acabou propiciando o surgimento de vários outros grupos semelhantes, como o de São Paulo (SP), onde Mário Gruber (1927), com o Grupo 19, dava sua contribuição no final dos anos 40.

Em 1951, Mário Gruber funda na cidade de Santos (SP), o Clube da Gravura de Santos. Em 1952, surge o Atelier Coletivo de Recife, criado por Abelardo da Hora (1924), com participação de Gilvam Samico (1928).

No Rio de Janeiro, o movimento girou em torno do Museu de Arte Moderna, aglutinando artistas como Ivan Serpa (1923 - 1973), Anna Lettycia Quadros (1929), Rossini Perez (1932), entre outros. Também em Curitiba surgiram Clubes de Gravura. Lívio Abramo e Maria Bonomi (1935) fundaram o Estúdio Gravura na década de 60. Maria Perez Sola (1942), dentre

Norberto Stori

119

outros artistas, está ligada ao atual Clube da Gravura (São Paulo).

Após a criação e efervescência desses Clubes de Gravura, não se nota uma continuidade do Trabalho. Se houve, não é tão representativa, mas, mesmo assim, a Gravura continuou a buscar o seu espaço através do empenho do próprio artista gravador ou pela sua maior divulgação e aceitação por parte dos museus, galerias e espaços culturais.

O ENSINO DA GRAVURA NO BRASIL

O ensino da Gravura no Brasil é muito recente, começando a ser desenvolvido em 1914 por Carlos Oswald, em cursos livres sobre Gravura e foi somente em 1940 que Raimundo Cela introduziu-a como disciplina em uma escola.

X Encontro Nacional da ANPAP

120

A título de estímulo ao desenvolvimento da Gravura, o Museu de Arte de São Paulo (MASP), cria um ateliê dedicado ao ensino da Gravura em 1950, onde Pety Lazzarotto dá um curso. Concomitante-mente, nesse período, surgem oficinas impressoras, como a ODA, de Odeto Guersoni (1924).

Entre os precursores do ensino da Gravura em metal, temos o artista plástico Iberê Camargo (1914 - 1994) que, após um estágio em Roma, em 1955, passou a ministrar vários cursos de Gravura em metal no Rio Grande do Sul. Posteriormente, abandonaria a Gravura em metal para se dedicar somente à pintura.

A trajetória da luta da Gravura pelo reconhecimento artístico inclui a iniciativa do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro em trazer da Alemanha, em 1959, o artista plástico Johnny Friedlaender

para ministrar um curso de Gravura em metal por quatro meses. Desde então, o ateliê de Gravura do MAM do Rio de Janeiro passa a atrair toda uma geração nova de artistas gravadores, como Anna Bella Geiger (1933) e Marília Rodrigues (1937), que contavam com corpo docente constituído de, entre outros, Anna Letycia Quadros e Roberto De Lamônica.

O APARECIMENTO DO LAVIS

O lavis a ácido parece ser tão antigo quanto a água-forte linear. Em 1520, Daniel Hooper (1493-1536) realizou na Alemanha duas Gravuras, cujo fundo tem a expressão de um lavis a tinta da China, sendo, na verdade, um lavis a ácido. Desde 1520, os gravadores executavam uma espécie de aguada ou lavis a ácido: o despolimento retinha pouca tinta e, na estampagem, reproduzia manchas acinzentadas. Esse efeito contudo, não resistia a numerosas passagens na prensa.

Atribui-se a descoberta do lavis a Jean Charles François e Charpenter, em 1758, mas foi Jean Baptiste Le Prince (1734 - 1781) quem contribuiu para o progresso do lavis e quem, em 1765, realizou pela primeira vez a água-tinta, tal como conhecemos hoje.. Le Prince desenvolveu o seguinte processo: após a gravação do desenho a traço, envernizava de novo a chapa de metal e dissolvia pequenas zonas do verniz com um pincel embebido em terebintina, desengordurando bem essas zonas deixadas a descoberto. Em seguida, colocava a resina em pó e aquecia a placa, para obter aderência da resina na placa e voltava novamente ao banho de ácido, que atuava entre os pequenos intervalos do metal a nu e em várias etapas, tal como para a água-forte.

A água-tinta foi muito empregada por aquarelistas topográficos, principalmente ingleses, pois imitava perfeitamente a qualidade de uma aguada transparente.

Em fins do século XVIII início do século XIX, Francisco Goya (1746 -1828) Grande gênio da Gravura em metal, foi o primeiro artista a utilizar a água tinta em Gravuras temáticas, como as séries “Carrichos” e “Desastres da Guerra”.

OS PROCESSOS DO LAVIS

Podemos trabalhar o lavis utilizando dois processos: no primeiro, joga-se ácido nítrico ou percloro de ferro aleatoriamente sobre a placa preparada com o breu; no segundo processo utiliza-se saliva com o pincel, dirigindo e elaborando as manchas. Este processo recebe o nome de “Spi- Bite”. Os processos do lavis, tanto o que utiliza saliva e ácido ou percloro como aquele com o ácido ou percloro jogado aleatoriamente, evitam totalmente as zonas recortadas, obtendo-se um resultado que lembra as aguadas de uma aquarela ou da tinta nanquim. Os lavis são processos utilizados por artistas que trabalham com manchas, transparências e sobreposição de cores. São cheios de surpresas, porque é difícil o controle do ácido ou do percloro numa placa de metal a descoberto, levando-se em conta que os valores não são visíveis e, portanto, controlados, necessitando da sensibilidade e da intuição do artista gravador. Os primeiros passos do lavis são os mesmos da água-tinta, que permitem a obtenção de valores de cinza e negros profundos ou em cores, através da textura composta por grãos de resina-breu.

Preparada a placa com o breu, espalha-se a saliva com o pincel nas zonas que se quer gravar. A função da saliva é reter o ácido ou o percloro nas zonas desejadas, caso contrário o ácido ou percloro escorrerá aleatoriamente na prancha, impedindo assim limitar e definir a mancha desejada. Para evitar recortes nas bordas das manchas, coloca-se água pura ou mordente mais diluído, abrindo passagens sutis ou degrades.

CARACTERÍSTICA DO PROCESSO DO “SPIT- BITE”

Com o emprego do processo do “Spit-Bite”, consegue-se efeitos similares aos de uma aguada em aquarela ou tinta nanquim, construindo uma estrutura através de manchas, sem o auxílio de uma estrutura gráfica como água-forte, buril, ponta-seca, apesar do lavis poder ser usado com os processos citados, resultando em um processo misto. O ácido nítrico e o percloro de ferro são elementos que, agredindo o metal, estabelecem um diálogo entre o artista, a destruição e a criação.

A minha pesquisa no campo do “Spit- Bite” deveu-se ao desejo de conseguir na Gravura em metal efeitos de manchas, aguadas e transparências. Como artista plástico, desenvolvo trabalhos nos processos da aquarela, tinta a óleo, tinta acrílica, litografia e Gravura em metal. Para que a Gravura em metal não ficasse dissociada dos demais processos pictóricos, fui buscar no “Spit- Bite” as possibilidades das grandes manchas, degrades, matizes fundidos e fluidez, conseguindo sobreposições das cores, com efeitos de transparências cromáticas.

Norberto
Stori

121

Notas

Vinculação Profissional: Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A COLEÇÃO DE DESENHOS INFANTIS DO ARQUIVO MÁRIO DE ANDRADE

Rejane G. Coutinho

X Encontro Nacional
da ANPAP

122

A Coleção de Desenhos Infantis do Arquivo Mário de Andrade que se encontra hoje no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo é um riquíssimo material para os pesquisadores, principalmente os interessados na história do ensino de arte. A medida que preparamos o terreno para iniciar o processo de catalogação da Coleção e que mergulhamos no universo multifacetado deste curioso colecionador, temos a dimensão da importância e responsabilidade de nossa tarefa.

Mário de Andrade iniciou sua coleção de desenhos em sintonia com um movimento que se expressava nos principais centros de estudo da Europa e Estados Unidos. As pesquisas sobre o desenho infantil, influenciadas pelo evolucionismo, procuravam relacionar à produção gráfica da criança com o seu desenvolvimento mental e físico e com a produção dos 'homens primitivos'. Foram estas mesmas

pesquisas que alimentaram o olhar dos artistas e intelectuais modernistas do início do século XX sobre a originalidade estética da expressão gráfica infantil.

A Coleção conta com 2.262 peças, das quais 2.185 são desenhos. As outras 77 peças são documentos. Constatam deste conjunto alguns ofícios, cartas, bilhetes e várias folhas contendo anotações sobre a Coleção com a caligrafia de Mário de Andrade. Entre essas anotações encontram-se desde simples folhas de papel ofício dobradas ao meio indicando separações de conjuntos de desenhos por idade ou por autor, até um pequeno texto de análise de um desenho e anotações de questões sobre o grafismo infantil que precisam ser melhor estudadas.

Os indícios deixados por Mário de Andrade entre os desenhos desta Coleção através destes documentos e anotações indicam que estes desenhos foram coletados por um pesquisador e serviriam de material para estudo e pesquisa. O cuidado com que foram conservados, a maneira como foram separados ora por idade, ora por 'caso' a ser estudado, testemunham o interesse de Mário de Andrade pelo estudo da arte da criança. Segundo Telê Porto Ancona Lopes¹ já em 1927 esse interesse aparece de maneira generalizada nas crônicas escritas no Diário Nacional e a iconografia infantil já havia surpreendido o jovem pesquisador através da leitura de um artigo da revista alemã *Deutch Kunst und Dekoration* de 1919 encontrada em sua biblioteca.

É nesta biblioteca pessoal, hoje pertencente ao IEB que se encontra o livro do pesquisador belga Georges Rouma de 1913, *La language graphique de l'enfant*. Um dos primeiros livros inteiramente dedicados ao desenho infantil, que faz um apanhado sobre os principais estudos e pesquisas sobre o tema que haviam sido

publicados em periódicos ou em capítulos de outros estudos sobre a criança. Lá se encontram também os livros de G.H Luquet: *Le dessin enfantin* de 1927 e *L'Art primitif* de 1930. Completam as referências diretas ao assunto os dois primeiros autores brasileiros que publicaram sobre o desenho infantil, Nerêo Sampaio com seu *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia* de 1929 e Sylvio Rabello e a *Psicologia do desenho infantil* de 1935.²

Com esta atualizada fundamentação teórica, Mário de Andrade procedeu cuidadosamente a coleta dos desenhos de sua Coleção. Criou situações favoráveis como um concurso e estimulou a produção através de doações de professores. Foram poucas as situações em que esteve presente diretamente junto a criança produtora do desenho, como atestam as das anotações com sua caligrafia.

Cerca de 50% dos desenhos da Coleção fazem parte do conjunto produzido para o Concurso de Desenhos Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo. Foram feitos pelas crianças que freqüentaram os Parques Infantis da Lapa, Pedro II e Ipiranga, assim como da Biblioteca Infantil no ano de 1937. Este concurso foi idealizado pelo então Diretor do Departamento de Cultura, o próprio Mário que elaborou um edital onde incluiu uma cláusula que o instituía responsável pela posterior guarda dos desenhos.

Um outro conjunto é formado pelos desenhos produzidos em situação escolar. Identificamos mais de dez estabelecimentos escolares situados nas cidades de São Paulo, Piracicaba e Araraquara no estado de São Paulo e Varginha no estado de Minas Gerais. Nesse grupo encontram-se desenhos de diferentes épocas, os mais antigos datam de 1926 e os mais novos do início da década de 40. Através de

alguns bilhetes encontrados entre os desenhos fica claro que foram recolhidos pelas próprias professoras e enviados a Mário de Andrade. O pesquisador deve ter de alguma maneira divulgado seu desejo de estudar a produção gráfica infantil e recebeu respostas diretas como o bilhete: "*Desenho de criança pro Sr. Mário de Andrade*" ou indiretamente através de amigos como: "*Paulo, aí vão esses desenhos de imaginação, feitos por minhas alunas. Da mana Elvira. 15.9.940*".

Há ainda alguns pequenos conjuntos de desenhos que não fazem parte dos dois maiores conjuntos descritos acima. Por exemplo, os desenhos que foram feitos em pequenas folhas amarelas de um bloco com timbre da "Companhia de Seguros Guanabara" com endereço no Rio de Janeiro e datados de 1941. Foram possivelmente esses os desenhos coletados pelo próprio Mário de Andrade, pois é nesses conjuntos que se encontram as anotações com sua grafia.

O fato de não ter participado do processo de coleta dos desenhos diretamente junto às crianças talvez tenha feito com que Mário de Andrade se preocupasse com os procedimentos utilizados pelos professores e instrutores enquanto instruíam as crianças para desenhar, por que esses procedimentos como alertava Rouma, interferiam na qualidade e resultados dos mesmos. A ordem geral era o respeito à produção da criança evitando-se a cópia e a reprodução que eram procedimentos comuns nas escolas daquela época. Talvez por isso encontramos em muitos desenhos da Coleção a expressão: "*De imaginação*" escrita pela própria criança ou pelo adulto, ou a nota no verso de alguns desenhos do concurso: "*Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez.*"

Rejane G.
Coutinho

123

Os itens IV e V das regras do concurso dizem expressamente: "São proibidas as cópias e os desenhos e figurinhas tem de ser feitas nos parques." "É absolutamente proibido qualquer sugestão e muito menos correção das Instrutoras ou quem quer que seja aos trabalhos dos concorrentes." Pode-se deduzir então que Mário de Andrade procurava garantir a qualidade dos desenhos que acreditava ser a expressão da criança. E podemos nos perguntar então se com estas instruções ele estaria interferindo nas práticas correntes na época, induzindo idéias sobre a necessidade de uma atitude de maior respeito em relação a produção infantil e contribuindo com um novo olhar sobre esta produção?

X Encontro Nacional
da ANPAF

124

os desenhos, poderá nos dar a dimensão do quanto a instituição do concurso com suas regras impostas modificou naquele momento a atuação dos professores e refletiu nos desenhos das crianças. Sabemos desde já que a obediência a livre expressão da criança não foi total. Encontramos vários casos de desenhos de observação: jarras, flores, naturezas mortas, alguns desenhos geométricos e cópias que deixam visíveis os tracejados ou a marca do decalque. A expressão usada por Mário de Andrade: "desenhos de interesse plástico", assim como: "Desenhos para estudo.", ou "Mais desenhos inferiores servindo só para estudo.", são indicadores de sua atenção em relação a esta questão e sua intenção em ampliar a pesquisa em torno do assunto.

Sabemos desde já que as questões anotadas por Mário de Andrade e encontradas entre os desenhos, são bastante abrangentes: algumas são de caráter psi-

cológico como os estudos de caso; outras de caráter formal e estético; há aquelas que apontam para a temática enfocada pelas crianças que segundo Mário de Andrade poderia estar de alguma maneira enunciando sua herança cultural.

Foi com este olhar do etnógrafo preocupado com as diferenças e identidades que Mário de Andrade pode ser hoje considerado um precursor das linhas culturalistas do ensino de arte da contemporaneidade³. Enquanto os pesquisadores do início do século XX estudavam as comunicações dos desenhos infantis buscando estabelecer as linhas gerais do desenvolvimento gráfico, ele estava também atento às especificidades que as heranças étnicas poderiam trazer para a cena gráfica das crianças. Foi por isso que incluiu nos desenhos das crianças dos Parques e Bibliotecas a informação sobre a nacionalidade de cada um e de seus pais, e no conjunto de desenhos das crianças de Varginha, a profissão do pai. Para ele estes dados eram relevantes para uma pesquisa das relações iconográficas e culturais contidas nos desenhos.

Rejane G. Coutinho
coutinho@usp.br
Doutoranda da ECA/USP

Notas

1 Telê Porto Ancona Lopez, Mário de Andrade e o artefazer da criança, In: *Mário de Andrade e a criança*, catálogo, MAC/IEB, 1988.

2 Sobre os primeiros estudos a cerca do desenho infantil ver a dissertação de mestrado de Rejane Coutinho, *Sylvio Rabello e o desenho infantil*, ECA/USP, 1998.

3 Ana Mae Barbosa, Mário de Andrade e a arte-educação. In: Mário de Andrade e a criança, catálogo, MAC/IEB, 1988.

CRIAR, JOGAR E JULGAR BASTA COMEÇAR...

Rosa Maria Lellis
Werneck

Desde o tempo de Homero e Hesíodo, os homens têm pensado a respeito da fonte de seu poder criador e da criatividade de maneira geral. Muitas questões têm sido levantadas sobre o assunto no âmbito de ciências como a Psicologia, a Filosofia, e de disciplinas como a Sociologia da arte, e a Estética. Para o professor de arte, entretanto, existem dúvidas muito objetivas, relacionadas com a sua prática em sala de aula que merecem ser discutidas. O propósito dessa comunicação é relatar como alguns desses problemas foram tratados na disciplina Metodologia Visual do Curso de Design EBA na UFRJ tendo como base o projeto de pesquisa: Componentes lógicos e intuitivos no processo criativo do design.

BREVE HISTÓRICO DO PROJETO

A idéia do projeto nasceu da observação de que existia a necessidade de atualizar os conteúdos curriculares das disciplinas de Metodologia visual I e II que fazem parte do currículo das habilitações de Projeto de produto e Projeto gráfico dos cursos da área de Design. Essa necessidade se fazia mostrar nos trabalhos que os alunos produziam e que eram pouco criativos, o que foi considerado sinal de falta de motivação.

Pensou-se, então em desenvolver-se uma pesquisa, com o objetivo de conhecer as lacunas, as inconsistências e os possíveis caminhos ainda não percorridos no campo da disciplina. Sendo, ela mesmo um tra-

balho de criação por pretender uma relação dialética entre a teoria e a realidade empírica em sala de aula.

Num primeiro momento, pareceu importante não definir de forma muito precisa as etapas do trabalho. Até porque não havia, na época, uma visão muito clara de como o processo poderia ser encaminhado, e imaginava-se de antemão que a quase inexistência de uma estrutura conceitual, como era o caso, tornaria difícil a escolha de métodos adequados de pesquisa.

Tinha-se apenas como idéia inicial, a articulação de três corpus conceituais: o das teorias sobre métodos criativos, o das teorias da arte e do design e o da computação. Para isso iniciou-se um levantamento bibliográfico onde foram selecionados 543 títulos entre artigos, livros, recortes de jornais, sites da Internet. e outros, sobre os três assuntos.

Rosa Maria
Lellis Werneck

125

Na realidade, pretendia-se começar o trabalho empírico com a criação de um grupo especial de pesquisa, depois que tivesse sido concluída a revisão da literatura. Ocorreu que entre os documentos pesquisados, foi encontrado um livro de criatividade dirigido a empresas comerciais: Criatividade e Marketing, que pareceu ser fundamental para a pesquisa por oferecer um método heurístico aplicável em vendas, que o autor chamou de régua heurística. A régua heurística é um instrumento de estímulo à criatividade que permite combinar fatores que possam gerar alternativas para tornar empresários e profissionais de marketing mais criativos.

Surgiu, então a idéia de adaptar e aplicar a régua heurística como método de criação em arte e optou-se por fazer o que se

chama em trabalho de campo de um pré teste, nesse caso para testar a metodologia. A parte empírica do projeto começou então a ser realizada mesmo em sala de aula, que passou a ser utilizada como laboratório didático da pesquisa.

A exposição a seguir procura descrever os resultados dessa vivência em sala de aula.

ENGENHEIRO, ARTISTA OU "BRICOLEUR"?

Os estudantes da turma escolhida foram os alunos do segundo período do curso de Desenho Industrial da EBA-UFRJ, habilitação em Projeto de Produto. Como eles eram alunos do curso regular foi ne-

X Encontro Nacional
da ANPAP

126

cessário adaptar, logo de início, os conteúdos da disciplina de Metodologia Visual ao novo método que se estava querendo testar. Vejamos porque.

Segundo o ICSID (International Council of Societies of Industrial Design), o desenhista industrial se qualifica como tal porque recebe na sua formação, conhecimentos técnicos, e teóricos que desenvolvem sua sensibilidade visual afim de torná-lo capaz de determinar o material, a estrutura, a forma, o tratamento de superfície e a decoração de produtos fabricados em série.

Há uma grande parte de teóricos que entendem o desenho industrial também como um processo ligado à estética em colaboração com a ciência, a tecnologia, a engenharia e a outras disciplinas que se integram na preparação de produtos industriais.

O desenho industrial seria então uma atividade criadora, e na opinião de Maldonado a Educação para o Design deve ser "uma atividade projetual que consiste em determinar as propriedades

formais dos objetos produzidos industrialmente. Por propriedades formais não se deve entender somente as características exteriores, mas sobretudo as relações funcionais e estruturais que fazem com que o objeto tenha uma unidade coerente tanto para o produtor como para o usuário."

A partir do exposto acima pode-se concluir que as soluções visuais e criativas, são fundamentais para o design, mas que é preciso também que elas estejam relacionadas com propriedades estruturais e funcionais; por isso costumam ser sempre colocadas sob a forma de resoluções de problemas.

De acordo com Dualibi e Simonsen o método de resolução de problemas é chamado de algorítmico e está em oposição ao método heurístico. Um algorismo, em matemática é uma regra que, sempre que aplicada produz resultados senão conhecidos, pelo menos esperados. A heurística, do grego "heuristiken (descobrir) é exatamente o contrário. Trata-se de uma verdade circunstancial, não verificável. Na aplicação de um método heurístico, a solução é obtida por meio de tentativas e erros, por seleção e conexão e mudança associativa, muito próximo de como se faz na arte. Mais ainda: a heurística não só admite a contradição como deve viver dela.

Como responder à exigência do programa que aponta para métodos mais algorítmicos do que heurísticos? A metodologia que chamamos de algorítmica faz do designer um profissional mais próximo do engenheiro do que de um artista, daí os trabalhos dos alunos se apresentarem tão pouco criativos. Em contrapartida, um método apenas heurístico faria do designer um artista ou um "bricoleur", aquele indivíduo que utiliza aleatoriamente os materiais sem um projeto prévio o que também não é o caso.

Resolveu-se então adaptar o modelo heurístico criado para o marketing e aplicá-lo no próprio programa do curso.

UTILIZANDO A RÉGUA HEURÍSTICA

Na base de toda produção industrial está implícito o princípio da repetição, tudo na indústria é feito em série. Com o objetivo de preparar os alunos para o exercício da profissão, as disciplinas dos cursos de desenho industrial geralmente colocam ênfase no ensino das estruturas modulares e nas simetrias.

Na base teórica da disciplina de Metodologia Visual geralmente é usada a literatura sobre percepção visual e de desenho bi e tridimensional, especialmente os livros de Arnheim e de Wucius Wong. Apesar de se mudar o enunciado dos problemas dados para os alunos a cada semestre, sempre se obtém as mesmas soluções, algumas são até bonitas mas a maioria é muito pouco criativa. Além disso há partes do programa que são muito áridas e por isso escolheu-se então o assunto que mais desagradava aos alunos, para testar o novo método. Tratava-se do estudo da equipartição do espaço tridimensional, das células espaciais, do estudo dos poliedros regulares, e de suas relações geométricas internas.

Inicialmente tratou-se de modificar o tipo de proposta de trabalho que normalmente era dada aos alunos; para isso foram usadas perguntas que estão na base da régua heurística :

- O que posso modificar nesses problemas?
- O que pode ser adaptado a eles?
- O que parece com ele? Que idéia ele sugere?
- Qual a idéia que posso incorporar a ele? Posso mudar o seu significado?

Os sólidos geométricos foram facilmente associados a brinquedos infantis, a jogos de armar e de montar. Foi então proposto que a teoria a ser estudada teria como produto final um jogo em que a cor entraria como princípio de organização. O objetivo do trabalho seria a visualização das estruturas do espaço tridimensional ou do espaço interno do polígono escolhido.

Foi, então apresentada aos alunos a régua heurística e estes fizeram novas perguntas, agora à teoria estudada:

- O que fazer com o polígono? Diminuir? Inverter? Dividir? Multiplicar?
- E se eu mudasse o material?
- O que eu poderia substituir no meu jogo? A sua cor? A sua forma?
- O que é preciso adaptar?
- Como posso torná-lo mais atraente?
- Porque deixa-lo como está?

O curioso é que ao tentar criar o jogo, os alunos observaram que o trabalho que estavam fazendo, tinha ele mesmo, virado um jogo. Havia-se chegado sem querer à primeira característica que Huizinga aponta no jogo: *"o fato de ser livre, de ser ele mesmo liberdade."* Observou-se também que pelo fato do produto criado ser um jogo atingiu-se à segunda característica que se observa, de que o jogo não é vida corrente, é só faz de conta. Os alunos de desenho industrial embora criando algo com forma e função não estavam necessariamente se preocupando em criar um produto industrial, e no entanto o jogo era feito de elementos repetidos e simétricos. Ao conceber as estratégias do jogo que estavam produzindo procediam como qualquer pessoa que joga, de maneira séria e absorva.

Rosa Maria
Lellis Werneck

127

O resultado obtido não só respondeu como superou as expectativas. Alguns dos alunos ficaram tão motivados e orgulhosos de seus trabalhos que os apresentaram na Jornada de Iniciação Artística e Cultural e um deles, cuja descrição se encontra abaixo, foi escolhido para representar a Escola de Belas Artes no Centro de Letras e Artes e recebeu Menção Honrosa.

DESCRIÇÃO DO TRABALHO MANDALA

O projeto, Mandala, é uma aplicação de um trabalho de sala de aula em que foram dados exercícios construtivos usando sólidos geométricos regulares. Optou-se pelo uso do cubo por ser uma forma básica, e por ser um sólido que permite a partição regular do espaço tridimensional.

X Encontro Nacional
da ANPAP

128

A partir daí foi usada a régua heurística como método de criação.

Inicialmente foi realizado um movimento simples de empilhamento do cubo em forma de colunas que observou-se poderia ser ampliado em qualquer direção permitindo a construção daquilo que Wucius Wong chamou de estrutura de parede.

Logo em seguida, os orifícios das células foram preenchidos com sólidos, cujas faces frontais se converteram em módulos bidimensionais, permitindo que se trabalhasse também com um desenho nas faces do cubo.

Foram, traçadas, diretrizes, segundo dados do próprio cubo: diagonais, mediatrizes etc. Optou-se, então, por usar a diagonal do quadrado, que passou a funcionar como módulo que pode ser rodado em qualquer direção, e que por meio de deslocamentos, rotações, permutações, produz desenhos diferentes. A cor foi colocada posteriormente, como elemento de di-

ferenciação, para enriquecer e multiplicar os resultados.

O produto final do trabalho é um objeto permutacional que pode ser usado tanto como jogo e como relevo de parede.

ROSA MARIA LELLIS WERNECK
e-mail: roseck@domain.com.br
Docente da escola de Belas Artes-UFRJ

CRIANÇA E PINTURA

AÇÃO E PAIXÃO DO CONHECER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Regina
Simonis Richter*

Todas as crianças desenhavam, mas nem todas pintavam. Poderíamos iniciar assim uma reflexão que pretende jogar luz sobre a ação e a paixão de pintar na infância. Mas a questão não é radical e, de alguma maneira, as crianças manuseiam e experienciam materiais e instrumentos pictóricos. Porém muito poucas têm o espaço e o tempo de desenvolver a linguagem simbólica da pintura, de construir significados através da prática das cores.

Esta constatação desafiou-me a lançar um olhar à especificidade da interação da criança com a pintura e a natureza da contribuição desse sistema simbólico na capacidade infantil não apenas de organizar idéias através do gesto e da cor, como a competência infantil de imaginar, fazer e compreender a partir de suas ações e paixões com a matéria colorida.

O objeto desta pesquisa foi chamar a atenção para a importância deste momento de vida simbólico, poético por essência, desvelando, através do fazer pictórico, um pensamento intuitivo e totalmente aberto à novidade, curioso e intrépido, caracterizado pelo intenso entrelaçamento entre o afetivo e o cognitivo.

Surgiu a partir do meu interesse em contribuir com argumentos que afirmem a arte como conhecimento irredutível a qualquer outro e pela relevância pedagógica de investir em pesquisas que busquem con-

tribuir e apontar firmemente para a amplitude e a natureza da diversidade de outras formas de apropriação e criação de significações. Principalmente numa área deste conhecimento, o pictórico, onde os estudos são quase inexistentes.

As concepções de Bachelard, Piaget e Goethe, permitiram uma aproximação à complexa relação entre infância e imaginação criadora para sublinhar a natureza figurativa e poética do pensamento infantil, a partir da especificidade da ação lúdica construtiva, como fonte do necessário equilíbrio, dinâmico e dialético, entre uma ação racional e uma imaginação criadora.

Cabe destacar que este trabalho aponta para os possíveis na interação da criança com a pintura, não predicando como deve ocorrer esta ação no contexto da educação infantil. Sustenta esta intenção a expectativa de que uma explicitação da significação do encontro da criança com a cor, através da pintura, encontra-se na base de uma reflexão necessária à compreensão da especificidade da arte e sua importância na educação infantil.

Que conhecimento é este, o pictórico, que pode se estabelecer na infância? Como a criança interage com este conhecimento? Para perseguir este objetivo realizo a necessária explicitação dos contornos teóricos que permitam situar as fronteiras que tocam esta pesquisa: da arte e da educação, da pintura e da cor, da infância e da poesia.

A arte, por sua característica intrínseca de nos colocar frente ao inusitado e o inesperado, abre espaço para a criação de situações onde podemos nos confrontar com o exercício experimental da liberdade, com a capacidade humana de criar

Sandra Regina
Simonis Richter

algo que vai além da realidade, ultrapassando-a. Esta ultrapassagem, que gera o espaço da criação, é realizada pela imaginação que transporta nossa curiosidade até o desconhecido: a novidade.

O trabalho educacional está comprometido, em sua essência, com a elaboração do conhecimento. Elaboração que ativa o conhecido e o desconhecido em novas sínteses pelo constante desafio em direção à produção de outras maneiras de fazer e compreender, impulsionado por uma curiosidade de ir além dos limites do conhecido. Trata-se de um movimento de complexificação transformador do pensamento, trânsito entre ordem e incerteza, rigor e liberdade, influência e autoria, raciocínio e sonho, ética e estética.

X Encontro Nacional
da ANPAP

130

Portanto, reunir arte e educação implica considerar as especificidades da arte enquanto arte e da educação enquanto educação, compreendendo como ambas podem contribuir para a construção da sensibilidade e de valores éticos e estéticos, ampliando a capacidade humana de conhecer e conhecer-se, de imaginar e imaginar-se.

A pintura é entendida, no âmbito desta pesquisa, como a dinâmica de um corpo que joga poética e construtivamente com possibilidades subjetivas e objetivas. Ato sensível que recupera valorativamente ações passadas ao organizar significações através da cor e estruturar o experienciado, pois que, nas palavras de Bachelard (1990:40), "*o vivido conserva a marca do efêmero se não puder ser revivido*". É jogar com imagens e idéias inventando modos de transformar a matéria colorida para descobrir possibilidades de interpretar o vivido.

A pintura reúne experiência visual e tátil e o que torna possível tal comunhão sensorial

é a materialidade viscosa da massa colorida: união da terra e da água, encontro entre imaginação formal e imaginação material, entre conceito e imagem, visão e ação. Corpo sensível que, ao entrelaçar visão e movimento, age e reage na ação e paixão de utilizar a matéria viscosa e colorida.

Quanto à cor, nas suas várias opções de abordagem interesse-me pela perspectiva de Goethe, mais psicológica do que física, pois a concebe a partir da subjetividade de quem as percebe, apontando o caráter mutável e relativo dos fenômenos cromáticos. Para Goethe a sensibilidade não é somente receptividade, mas também impulsividade, devendo também as cores serem interpretadas tanto como "paixão", quanto como "ação", tanto como sensibilidade quanto prática, isto é em seu efeito estético e moral.

Significa que, ao utilizar o termo cor, falo da sensação cromática que vejo e não de uma radiação eletromagnética ou de uma composição molecular, devolvendo à cor sua função primeira na natureza: "*uma função referencial sobre o entorno*"... (Sanz, 1993:11) Portanto, a cor nesta pesquisa será entendida como sensação e informação, tendo sido observada nos âmbitos visuais da comunicação e da expressão.

Outro contorno que determina esta pesquisa é a opção de trabalhar com crianças da classe média. E, além de pensá-las como sujeito ativo que constrói seu conhecimento; competente em sua capacidade de comunicação e interação complexas pelas múltiplas relações que pode estabelecer com a cor, interessa-me também considerar a infância nos seus aspectos social e poético.

O poético como uma possível forma de resistência às prioridades racionalistas que o social impôs neste nosso século. Como um esforço para repensar a infância de hoje e partir para ações que busquem integrar, onde

é possível, a situação na qual a criança da classe média vive, tentando acolher conscienciosamente condições e benefícios irreversíveis de nossa maneira de viver em sociedade.

Neste sentido interessa-me chamar a atenção para a concepção bachelardiana de infância, que a considera como um momento na história do sujeito onde se formam e se armazenam as imagens primeiras, as imagens fundantes produzidas pelo encontro íntimo e vívido, sempre lúdico, com o fogo, a água, o ar e a terra. A materialidade, pelos diferentes esforços que provoca em nós, torna-se uma fonte de instrução e informação do real insubstituível na constituição do pensamento imagético.

A fantasia é a maneira da criança abarcar e interpretar o mundo. Sua linguagem mostra a singularidade de sua percepção: sempre figurativa, imagética, metafórica. O interesse construtivo manifesta-se na vontade lúdica de criar e inventar modos de transformar a matéria. Por isto, para Bachelard, o poeta é aquele que preservou em si a maneira direta da criança. Em cada poeta há uma criança preservada no verbo.

Para discutir a ação lúdica infantil sobre a matéria estabelece um diálogo entre as concepções epistemológicas de Jean Piaget e Gaston Bachelard apontando o jogo construtivo como fonte criadora de imagens, mentais e materiais, de um pensamento infantil essencialmente figurativo e poético.

O ponto de encontro, que me interessa, entre ambos é a concepção de conhecimento como relação. Entender o conhecimento como relação significa pensá-lo como atividade e não faculdade, pois toda relação implica ação, exercício, movimento, não podendo ser consubstanciada em algo inerte.

Bachelard torna clara a sua concepção de conhecimento baseado no *fazer* em *A terra e os devaneios da vontade* (1991),

quando define o fazer como dinâmica conquistadora que desperta a matéria pelo tato imaginante que dá vida às qualidades adormecidas nas coisas. O autor considera que a realidade material instrui na exata medida que, manipulando diferentes matérias, "entramos em seu interior" para conhecê-las: "*De tanto manejar matérias muito diversas e bem individualizadas, podemos adquirir tipos individualizados de flexibilidade e decisão*" (1991:21).

Para Piaget (1975) o primeiro organizador é a ação, a própria atividade. Em *A formação do símbolo na criança* (1971), o autor deixa claro que a significação tem sua gênese na organização da experiência vivida. Desta forma o conhecimento é uma relação abstraída a partir das ações e da coordenação das ações sobre as coisas e não só das propriedades físicas dos objetos, tornando possível à criança transpor os limites da sensibilidade e reconstruir o mundo à imagem de seu entendimento.

Sandra Regina
Simonis Richter

131

Piaget em seu estudo sobre o jogo infantil (1971) estabelece uma distinção entre jogos de ficção e jogos de construção que considero particularmente importante por chamar a atenção para o papel do fazer artístico no desenvolvimento da criança.

Os jogos de construção caracterizam uma adequação progressiva dos símbolos à realidade simbolizada, ou seja, uma redução do símbolo à imagem simples, pela busca cada vez mais intensa e curiosa da criança de uma semelhança entre o signifiante e o significado.

Os jogos de construção dizem respeito diretamente a questões específicas da arte pois, como Goethe expressa na segunda parte do Fausto: "*Cogite o quê, porém mais ainda*

cogite o como" (Goethe apud Steiner, 1994:26). Isto é, o que importa no processo artístico não é a incorporação de algo supra-sensório, mas sim a transformação da realidade sensória. Não é menosprezar o real como mero meio de expressão, pelo contrário, é conservar sua autonomia material sob uma forma nova, uma forma que nos satisfaça e provoque prazer estético.

Nas criações artísticas não importa o que é, mas fundamentalmente o que poderia ser; não o real e sim o real possível. A matéria que sustenta o gesto do artista é sempre real, algo imediatamente real, a forma de surgimento, o seu como, envolve uma abstração. Este é o exercício fundamental que a criança realiza com tanto prazer quando constrói, de forma lúdica, seus desenhos, pinturas ou modelagens, um desafio dramático no

X Encontro Nacional
da ANPAP

132

qual é o autor: exercita a aventura da criação de um objeto que satisfaça seu desejo provocado pela matéria. O material serve à fantasia da criança que descobre a possibilidade de criar novas formas e novas significações a partir de recursos matéricos, figurando seu imaginário.

E como ocorre esta passagem do jogo de ficção para o jogo de construção? Quem responde é Bachelard quando diz, ao longo de sua obra *A terra e os devaneios da vontade* (1991), que o passo do jogo puro ao jogo criador ocorre através da experimentação, da maneira mais ativa possível, de todas as consistências e as resistências das matérias plásticas, como argila, terra, areia, água, tinta, massa de papel.

Para sustentar uma argumentação que sublinhe a importância de promover, na educação infantil, o diálogo entre imaginar, fazer e compreender que a criança de

quatro a sete anos pode estabelecer através do exercício continuado da pintura, destaco a contribuição de Bruno Duborgel, Arno Stern e Nancy Smith, para apontar a relevância de educar e possibilitar esse diálogo em busca da integridade e da multiplicidade da experiência visual.

Nos caminhos já percorridos por esses autores busco algumas trilhas para pensar o imaginar, fazer e compreender na criança de 4 a 7 anos através da sua relação com a pintura no contexto educacional. Nas reflexões de Stern encontro o espaço do atelier como o lugar do jogo construtivo; com Smith compartilho as idéias de pintura enquanto processo cognitivo a partir de materiais visuais e a importância de um professor informado intervindo neste processo. Finalmente, em Duborgel, alcanço a conjugação pensar e sonhar como ato estrutural e simbólico inerente ao desenvolvimento infantil.

Para tanto busquei uma mediação metodológica que permitisse captar não só como a criança de 4 a 7 anos interage com a pintura, mas também as possibilidades desta prática, suas exigências e adequações, no contexto em que ocorre esta ação e produção. Exigências e adequações que transitam pelas condições concretas de existência material, social, cultural e histórica, tanto das crianças envolvidas como do espaço que as contém.

Optei, então, por explorar as possibilidades do estudo de caso na pesquisa qualitativa, observando e descrevendo o contexto particular de uma turma de educação infantil da Escola Educar-se. Utilizei como outra fonte de informação a observação de um grupo de crianças, entre 4 e 7 anos, pintando na Escolinha de Arte, também localizada em Santa Cruz do Sul (RS).

Os sujeitos desta pesquisa totalizaram 46 crianças pertencentes à classe média e que

freqüentaram, durante o ano de 1997, dois contextos diferenciados de educação infantil em Santa Cruz do Sul: um do sistema formal de ensino e o outro do sistema alternativo de educação infantil, ambos particulares. As crianças ao iniciar o ano letivo, em março, tinham idades entre três anos e quatro meses (3;4) e sete anos e dois meses (7;2).

A constatação, a partir das observações e intervenções iniciais, da grande disparidade de experiências das crianças em pintura, além da necessária espera para o grupo e a professora construírem sua rotina espacial e temporal para uma aproximação ao objeto de estudo, levou-me a procurar outro grupo de crianças entre quatro e sete anos que permitisse uma observação mais específica, num curto espaço de tempo, sobre como a criança interage com a prática da cor.

Dois momentos, um iniciando e outro avançando, que permitiram observar e refletir sobre as particularidades de cada um dos grupos, procurando desvelar através da imaginação comprometida com o fazer, o não visto ainda.

Os sujeitos da Escola Educar-se, observados pela pesquisadora e pela professora que realizou a intervenção, configuram o grupo que esta investigação acompanhou desde o início do processo de organização do espaço da sala de aula, dos materiais e instrumentos, do tempo das crianças, da descoberta das possibilidades da tinta e das marcas produzidas.

Os procedimentos neste estudo procuraram *entranhar-se* no cotidiano da educação infantil da escola, evitando configurar um parêntese no dia-a-dia das crianças ao buscar uma inserção que fizesse sentido, não apenas à ação de pintar, mas às demais experiências de aprendizagem que pudessem ocorrer. Perseguindo a espon-

taneidade de cada criança como forma de garantir sua liberdade pessoal para explorar as possibilidades lúdicas da pintura.

Tratou-se, aqui, de procurar o modo infantil de pensar e sonhar com as tintas e ferramentas ao produzir marcas coloridas e falar sobre o feito, figurando suas imagens internas, presentificando sua relação com o real e o imaginário.

Partindo da observação de como as crianças utilizam os instrumentos pictóricos, como realizam a prática da cor no espaço do suporte e o que falam durante a pintura, proponho discutir o sentido do percurso construído pelas crianças em direção à constituição da linguagem pictórica nesta pesquisa. Esta construção emerge como possibilidade infantil de conjugar três momentos - descoberta, realização e invenção - inseparáveis mas distintos em sua articulação temporal pois não encontram-se tão dependentes da idade quanto das oportunidades de realizar experiências com a matéria colorida - explorando, imitando e falando - de forma continuada sobre o espaço pictórico. Trajetória vislumbrada como resultado de uma conquista interna favorecida pela intervenção das professoras ao planejarem e realizarem a organização do espaço externo com as crianças.

Conjugar os referenciais piagetianos, não com a psicanálise, mas com uma poética infantil, significou trazer para o foco das considerações deste estudo a atividade lúdica construtiva. Fonte do necessário equilíbrio, dinâmico e dialético, entre uma ação racional e uma imaginação criadora. Trata-se, então, de uma abordagem da pintura enquanto ato construtivo dinamizado por imagens extraídas da matéria: ação e paixão do conhecer. Abordagem

Sandra Regina
Simonis Richter

esta que buscou superar uma compreensão de mundo como apenas espetáculo oferecido ao olhar, passando a sublinhar seu aspecto provocativo, principalmente na infância, ao revelar-se basicamente como resistência à mão: mão criadora questionada pela materialidade das coisas.

Ao perseguir uma maneira de organizar as observações, questionamentos e reflexões realizadas no tempo desta pesquisa optei por uma aproximação interpretativa que evidenciasse a construção de um percurso que supõe planejar o espaço e o tempo para a criança constituir possibilidades espaço-temporais internas de organização das suas experiências, individuais e coletivas com a prática da cor.

X Encontro Nacional
da ANPAP

134

As concepções epistemológicas de Bachelard e Piaget, de que o ato poético ou artístico, como o ato de racionalidade, se estabelece por rupturas, supressão de obstáculos, audácias e aberturas e, de que as significações emergem de significações anteriores que se conservam no presente, permitiram-me pensar em três momentos epistemológicos que, apesar de profundamente embricados, são nitidamente diferenciados na interação da criança, em suas formas de agir e reagir com a pintura: a descoberta, a realização e a invenção.

○ *tempo da descoberta* é o momento da experimentação exploratória com as ferramentas e a matéria colorida que provoca uma admiração. A curiosidade frente à aparência colorida desperta o interesse exploratório da criança, estimulando-a a perseguir significados nas relações inusitadas que descobre.

○ *tempo da realização* é o momento da experimentação imitativa, através do

jogo construtivo, que conduz a criança ao domínio representativo espacial com a cor pelo interesse em imitar gestos exitosos anteriores e por misturar ludicamente cores.

○ *tempo da invenção* é o momento da experimentação poética que conduz a uma crescente autonomia e sucesso em relação às intenções e resultados, possível porque constituiu espaços internos que lhe permitem descobrir realidades insuspeitas e mundos novos. Mão e verbo reunidos expandem as possibilidades de interpretar a si mesmo e o mundo à sua volta pelo interesse em falar sobre a beleza da experiência com a matéria colorida.

A criança joga com todas as possibilidades poéticas da imagem e do verbo ao explorar os recursos técnicos no espaço-tempo do pintar. Ao mesmo tempo que extrai significados também impregna a matéria de significações singulares e culturais permitindo compartilhar idéias e sensações para seu grupo social, comunicando-se e dialogando com sua cultura: ao tingir é atingida também! Pelo fazer constrói uma ética e uma estética do pensar: ação e paixão do conhecer.

A arte exercita essa alteridade do fazer na medida que é sempre busca de diferentes relações possíveis que a matéria permite ao ser transformada através da experiência da beleza. Envolve um raciocínio, não de certezas, mas de probabilidades. Exige rupturas, fendas que se abrem para descobertas, realizações e invenções. Desde a infância.

A criança só fala por imagens, faz poesia o tempo todo com o gesto sensível do corpo provocado pela materialidade do mundo. Imagina, criando e recriando mil possibilidades para brincar e jogar. Na criança a poesia é o mundo que se faz jogo, brinquedo, experiência.

Assim, a interação da criança com a pintura, no âmbito deste estudo, aponta firmemente para uma redefinição nas concepções sobre o fazer criador que orientam a educação infantil.

Examinando as realizações infantis através da epistemologia genética aliada a uma análise poética da imaginação material, chega-se à negação da criança que age provocada apenas pela verbalização. A matéria, dinamizando imagens, provoca a ação de sonhar e pensar favorecendo a construção de espaços internos e externos que transportam a criança a uma temporalidade fictícia e a um espaço interior maravilhoso. E não é esta a própria questão de toda pedagogia que se nega a ser só reprodução?

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. (1936) *A dialética da duração*. São Paulo: Ática, 1988a.
- _____. (1948) *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. (1961) *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988b.
- _____. (1988) *Fragmentos de uma poética do fogo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- DUBORGEL, Bruno. *El dibujo del niño: estructuras y símbolos*. Barcelona: Paidós, 1983.
- GOETHE, J.W. von. *Doutrina das cores /J.W.Goethe*. Apresentação, seleção e tradução Marco Giannotti, São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- PIAGET, J. (1936) *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, Brasília, INL, 1975.
- _____. (1946) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. (1974) *Fazer e compreender*. São

Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1978.

- SANZ, Juan Carlos. *El libro del color*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- SMITH, Nancy. *Experience and Art*. New York: Columbia University, London, 1983.
- STEINER, Rudolf. *Arte e estética segundo Goethe*. São Paulo, Antroposófica; Centro de Artes São Paulo, 1994.
- STERN, Arno. *El lenguaje plástico*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1965.
- _____. *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

Sandra Regina
Simonis Richter

135

Notas

*Artigo baseado na dissertação de mestrado realizada com apoio do PICDT/CAPES, orientada pela Profa. Dra. Analice Dutra Pillar e defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sandra Regina Simonis Richter
srichter@unisc.com.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora de Artes Plásticas da Escola de 1º e 2º Graus Educar-se (UNISC). Professora do Departamento de Educação da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul, RS). Junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da UNISC elabora projetos na área de Artes Plásticas e Educação Infantil. Atualmente acumula a coordenação pedagógica dos cursos de Desenho, Pintura e Cerâmica do Atelier Livre da Universidade de Santa Cruz do Sul – Projeto Uniarte – e a coordenação do Pós-Graduação em Educação Infantil.

ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS DE PENSAR E DE TRANSFORMAR ATIVIDADES EDUCATIVAS DE DESENHO E PINTURA NAS SÉRIES INICIAIS.

Silvia Gentile
Rocha

X Encontro Nacional
da ANPAP

136

O objetivo deste trabalho é repensar e resignificar a presença da arte, em especial o ensino e aprendizagem em artes visuais, nas primeiras séries do ensino fundamental. Para tanto procuro primeiro conhecer os professores dessas séries, sua formação e o trabalho que desenvolvem em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo. Procuro, além disso, colaborar com estes professores no desenvolvimento deste trabalho e refletir sobre essas ações.

A pesquisa compõe-se, primeiramente, da descrição e análise das explicitações das nove professoras de séries iniciais de uma escola pública municipal sobre o seu trabalho com artes visuais. Os dados, recolhidos em questionário respondido por escrito e também em observações e conversas com as professoras, revelaram que a formação dessas profissionais não promoveu um saber codificações e elaborações em linguagens artísticas não verbais e ainda reforçou a idéia de dom ou habilidade inata nesses saberes.

Ainda se faz muito presente na educação escolar que forma professores de crianças e na desenvolvida por esses profissionais com a infância, uma concepção de escola cuja função básica é o desenvolvimento cognitivo mais voltado à habilidades racionais, (matemáticas, linguagens verbais, científicas) e menos vinculadas a habilidades emotivas, sensíveis presentes em outras cognições como, por exemplo as das linguagens artísticas (literárias, icônicas, sonoras, cênicas). O espaço da arte (quando ele existe) e muitas aulas de crianças ainda é de mera "ilustração" dos conteúdos de outras áreas do conhecimento.

Este trabalho faz também um recorte teórico sobre a questão do conceito de atividades educativas – presentes na Escola Nova (em especial o conceito de aprendizagem significativa em Dewey (1949) e nas concepções construtivista e sócio-construtivista – destacando as explicitações das professoras sobre como organizam as atividades educativas com seus alunos, em artes visuais, especialmente desenho e pintura. A noção de atividade educativa é discutida também em vista das propostas atuais para o ensino da arte com o objetivo de analisar o que é específico nesta área de conhecimento. A atividade de ensino é abordada como "unidade formadora do aluno" (Moura, 1994) pois considera-se que ela reúne os objetivos de ensino, os conteúdos e uma concepção de como se dá a aprendizagem.

As propostas que norteiam o ensino e a aprendizagem da arte hoje levam em consideração outros aspectos além do fazer artístico. Porém, as nove professoras de crianças, entrevistadas nesta pesquisa, ainda mostraram atuar mais com um tipo de "fazer artístico", sobretudo em desenhos e pinturas com seus alunos em uma escola pública fundamental.

No Brasil e em outros países vem se tomando consenso que o ensinar e aprender arte nas escolas contemporâneas requerem exercícios de criação artística, de apreciar obras de arte, de elaborar informações de história da arte, e

também de contextualizar as produções artísticas social e historicamente, incluindo práticas de compreender, refletir sobre arte⁷. Portanto, a questão das atividades em arte deve ser pensada dentro destas novas propostas, que não se restringem ao ensino de técnicas ou ao “desenvolvimento da criatividade”, e nem a um “faça o que quiser”. A atividade em arte está sendo abordada neste trabalho como “unidade formadora do aluno”, permeada por preocupações com a aprendizagem significativa, com a qualidade das interações entre professores, alunos e conhecimentos. Atualmente, nós arte-educadores estamos preocupados em planejar atividades com objetivos e conteúdos de arte mais precisos. A essa intencionalidade, que segundo Coll (1994) caracteriza o ato educacional precisa juntar-se uma preocupação em não descaracterizar essa área do conhecimento.

Longe de caímos em um conteudismo, queremos nos aproximar da idéia de ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta os conhecimentos de arte; e, considerando que isso ocorra em um ambiente de ensino e aprendizagem com características próprias - que é a escola, onde existe por parte do professor uma intencionalidade inerente ao ato educacional - queremos ressaltar os aspectos peculiares que envolvem a arte. Forma de perceber e conhecer o mundo, na arte está presente a intuição, o inusitado, as diversidades culturais, a pluralidade de opiniões, a multiplicidade de linguagens.

A última etapa da dissertação foi uma pesquisa intervenção que envolveu um trabalho de cooperação entre a pesquisadora (e professora especialista em artes visuais na mesma escola) e duas professoras de séries iniciais. Este trabalho envolveu, em primeiro lugar, a preocupação em refletir sobre a prática. Depois, em fornecer elementos para pensar - em especial o desenho e a pintura - visando um olhar mais aguçado para a produção das crianças. Envolveu também a tentativa de provocar uma visão crítica das

ações desenvolvidas na aula e contribuir com informações sobre artes visuais com o intuito de promover aproximações com esta área de conhecimento e com as formulações contemporâneas do ensino de arte*, ou seja, incluindo fazer artístico, fazer contextualização histórica, fazer apreciações de obra de arte, ou, dito de outra forma, as práticas de combinar expressão e cultura nas aulas de arte.

A construção da parceria entre nós (pesquisadora e duas professoras da 2ª série do ensino fundamental) abrangeu os seguintes aspectos: a) observação de desenhos e pinturas de crianças de 2ª. série; b) mudanças intencionais em materiais e suportes na produção de desenhos e pinturas pelas crianças; c) questões referentes à organização de sala ambiente para aulas de artes visuais; d) práticas de fruição e reflexão contextualizada de obras de artes visuais (incluindo uma aula dada em conjunto por uma das professoras e a pesquisadora); e) discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte e a formação contínua de professores de crianças.

Silvia Gentile
Rocha

137

Para a fruição ou seja, a apreciação da obra de artes visuais, ser proposta nas aulas de arte de um modo que faça sentido para o aluno, que estabeleça um elo, um vínculo de significados, é preciso que ele exista também para o professor. O professor precisa ter contato, experiência, vínculo com a arte, do contrário as propostas de leitura da imagem e da obra de artes visuais podem se transformar em tarefa mecânica, mal estruturada, redutora. Aí temos um problema de formação de professores e de vontade político-educacional a ser enfrentado. A proposta desta pesquisa, de intervenção com os professores intenciona uma colaboração entre pessoas com diferentes formações, mas ela apenas tangencia este problema pois as condições de trabalho,

de estrutura e de mentalidade (não se tem a prática de estudar junto por exemplo), dificultam uma intervenção mais profunda.

O desafio é grande, é propor o diferente, o estranho, o poético, o múltiplo, o pessoal no lugar do sentido único, do previsível, da padronização, do impessoal. As ações a que me propus nesta pesquisa-intervenção, como professora de arte na mesma escola em que atuo com colegas de séries iniciais de Ensino Fundamental, mostraram-se restritas, mas geraram alguma mobilização e movimento. Possibilitaram espaço, inclusive, para discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais—Arte.

A pesquisa conclui que ainda há muito o que

X Encontro Nacional
da ANPAP

138

se avançar nas propostas de formação contínua de professores no espaço escolar sendo as práticas de discussão e reflexão sobre o próprio trabalho ainda pouco difundidas e incentivadas. Praticamente não existem, por exemplo, políticas públicas efetivas que definam e mantenham projetos de formação contínua de educadores. Nesta pesquisa, o modo como a escola é organizada não favoreceu encontros entre professores, além de não existir a prática entre professores de estudar junto ou de buscar soluções coletivas para os problemas das aulas e da escola que favoreçam os alunos. Reafirmo aqui que considero esse caminho de tematizar e refletir a própria prática, imprescindível para a transformação do ensino: é a capacidade de observar e detectar problemas e pensar nas formas de superação dos mesmos o que promoverá avanços. Isso deve acontecer de forma coletiva e com troca de experiências entre os professores.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, Perspectiva/lochpe, 1991.

COLL, César. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*.

Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1949.

EFLAND, Arthur. *Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um mundo Pós-Moderno*. Palestra dentro do projeto "A Compreensão e o Prazer da Arte" (INTERNET - www.uol.com.br/sesc/sbv/arte/text-2.htm), 1998

FUSARI, M. F. de Rezende & FERRAZ, Maria Heloisa C.T. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo, Cortez, 1992

GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Ediciones Paidós, Espanha, 1994.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *Atividade de Ensino como Unidade Formadora*. Artigo Faculdade de Educação, Maio, 1994. (mimeo)

NÓVOA, Antonio. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In "Os professores e sua Formação", Nova Enciclopédia, Lisboa, 1992.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In "Os Professores e sua Formação", Nova Enciclopédia, Lisboa, 1992.

Notas

Silvia Gentile Rocha.
silviagentile@hotmail.com
Faculdade de Educação da USP, 1998 (dissertação de mestrado).

* No Brasil, a proposta triangular (fazer artístico, leitura da obra, contextualização histórica) foi introduzida pela professora Ana Mae Barbosa e constitui-se em uma adaptação da proposta DBAE desenvolvida nos Estados Unidos pela Getty Foundation desde o final dos anos 80. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, no Brasil, para o Ensino Fundamental, desde 1997, sugerem estudos e ações dos alunos envolvendo, contextualizadamente: fazer trabalhos de arte, fazer apreciações de arte, fazer reflexões socio-históricas de arte. O que requer, educação pessoal e profissional de professores dessa área.

UM MAR NA ESTRELA DE HASSAN*

EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA ESTUDAR O PROCESSO DE DESENHO INFANTIL

Solange Galvão
Coutinho

UM MAR NA ESTRELA DE HASSAN
Em busca de uma metodologia para estudar o processo de desenho infantil

Lucas e Hassan desenhavam juntos a estrela do mar.¹

Ambos demoraram um minuto na execução do primeiro desenho.

Lucas pediu outro papel.

Hassan desenhou a sua mão, depois contou quantas 'pernas' havia

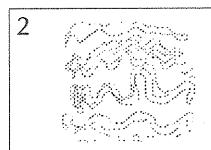
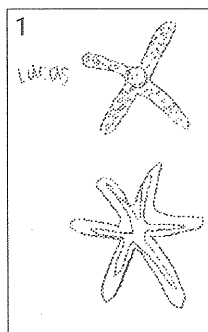
na estrela do mar, constatando que eram cinco, assim como eram cinco os dedos de sua mão. Ele não estava feliz com sua primeira tentativa,

e pediu logo outro papel.

Lucas segurou a estrela, examinando-a cuidadosamente, pousando-a sobre a mesa, numa posição que não a inicial proposta pela professora.

Iniciou mais um desenho. Em sua quarta tentativa, diz: "Ha! Eu consegui, afinal!!"

Hassan observa outra vez a estrela, inicia mais uma tentativa, desenhando linhas ondulares... Lucas então pergunta: "Hassan, o que é isso?" (...)



Ao mostrarmos o desenho de Hassan a diversas pessoas que não conheciam o contexto no qual ele desenhou, a resposta mais comum foi que ele havia desenhado "cobras" ou "ondas". Quando descrevemos o contexto da sala de aula, onde o tema explorado era o litoral e todos os elementos com ele relacionados, a resposta imediata foi que Hassan havia desenhado o "mar" ao invés da estrela, o que levaria a admitir a eventual correlação que a criança poderia ter feito entre o objeto (a estrela) e o universo ao qual ela pertence (o mar). Uma interpretação plenamente plausível se analisássemos apenas o resultado final (o desenho), de forma contextualizada. Todavia, a explicação correta para o desenho de Hassan, é dada pelo próprio, logo após a pergunta de Lucas, seu companheiro nesta aparentemente simples experiência escolar, que descreveremos mais adiante.

A questão do **por quê** as crianças desenhavam tem sido investigada desde há mais de um século. Estudos de diversas matizes e com diversos propósitos relacionados com

Solange Galvão
Coutinho

139

o desenho temático, livre ou de observação têm sido exaustivamente realizados. As motivações e as razões pelas quais psicólogos, arte educadores, historiadores da arte, antropólogos e outros têm estudado a arte infantil perpassa desde a observação clínica ou educacional à perspectiva estética. O fato é que cada tipo de observação, método ou teoria adotada por esses pesquisadores, contribuiu de uma maneira ou de outra para a compreensão deste complexo, interdisciplinar e fascinante tema que é o desenho infantil. Este rico e abrangente assunto tem sido objeto de extensas revisões históricas por um grande número de *scholars* (Read [1943] 1970; Harris 1963; Kellogg 1969; Goodnow 1977; Freeman 1980; Selfe 1983; Freeman & Cox 1985; Thomas & Silk 1990; Cox 1992; Golomb 1992, só para citar alguns).

X Encontro Nacional
da ANPAP

140

Longe de ser uma revisão histórica acerca da arte infantil, o breve 'passeio' que propomos com este artigo, nos levará 'ao mar que entrou na estrela de Hassan', através de uma 'visita' às metodologias adotadas até então pelo estudo do desenho, sabendo-se contudo que é muito difícil dissociar a intenção das investigações dos seus métodos. Não obstante, a questão que propomos aqui para discussão está relacionada com as metodologias adotadas nas pesquisas sobre o desenho de observação, ou seja, com a compreensão **daquilo** que é representado do objeto exposto, e, mais especificamente **de como** as crianças o representam. Enfim, da procura de uma metodologia para estudar o processo de desenho de observação infantil.

UM MAR ANTERIOR À ESTRELA DE HASSAN

É importante, no entanto, lembrar que o interesse pela criança de uma forma mais

ampla ocorre no século XVIII, quando uma nova atmosfera psicológica se dissemina entre filósofos e pesquisadores de diversas áreas. Segundo Cox (1992:3), foi o trabalho do filósofo e educador Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que ergueu esta nova onda de interesse pela arte infantil. Aliada às idéias de Rousseau, a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882) desenvolvida a seguir, inspirou filósofos, naturalistas, antropólogos e psicólogos a direcionar suas atenções para o estudo de culturas primitivas, fazendo paralelos com a arte infantil, como nos trabalhos de Ricci (1887) e Kerschesteiner (1905) (Coutinho 1997:44).¹ Mesmo que pouco se soubesse sobre o desenvolvimento e comportamento infantil, foi a partir deste período que estudos detalhados sobre o desenho emergiram, grande parte utilizando-se do método biográfico e/ou estudos longitudinais. Estes estudos são até hoje valiosas fontes de informação sobre a natureza do desenho, especificamente as investigações de Luquet (entre 1913 a 1927).

O número de teorias e interpretações sobre a arte infantil é vasto. Contudo, este artigo incide sobre as quatro grandes vertentes identificadas por Thomas & Silk (1990:27), associadas a períodos históricos distintos². São elas: a desenvolvimentista, clínico-projetiva, artística e processual. Em todos, a grande discussão perpassa o famoso axioma atribuído a Luquet que sustenta: "as crianças desenham o que sabem e não aquilo que vêem"³. Porém, as metodologias utilizadas nos estudos associados a cada vertente nos parece um dos aspectos mais conflitantes. Examinaremos brevemente estas abordagens, fundamentalmente os métodos que dizem respeito à abordagem processual.

O MAR QUE ENTROU NA ESTRELA DE HASSAN

Os primeiros estudos, entre 1885 a 1920, estabeleceram as bases para a classificação do desenho infantil em estágios seqüenciais. O principal pressuposto é que o desenho das crianças progride através de estágios comparáveis de desenvolvimento, e que essas passagens são seqüenciais.⁴ Outro pressuposto da abordagem desenvolvimentista é que o desenho é a cópia de uma imagem presente na mente da criança, oferecendo assim uma 'janela' para os seus pensamentos e sentimentos.

A grande maioria das investigações cuja abordagem é desenvolvimentista faz uso da coleta de desenhos espontâneos, acompanhada de uma descrição e classificação dos mesmos. O grande objetivo é estabelecer uma taxionomia do desenho infantil. Em alguns estudos os desenhos são classificados de acordo com o tema, relacionando-os com o sexo ou experiência do desenhista. Uma das metas é a de estabelecer um sistema objetivo de pontuação para uma descrição genérica dos desenhos.

Três grandes contribuições surgem na abordagem desenvolvimentista: a do alemão Kerschensteiner (1905), a do belga Rouma (1913), e a do francês Luquet (1913, 1927).⁵ Toda essa onda de interesse enfatizou estudos longitudinais, tratando o desenho como uma grande fonte de informação sobre a representação mental. A maior contribuição, sem sombra de dúvidas, vem de Luquet (1913, 1927) que estabeleceu quatro estágios baseados num *modelo interno* ou *modelo mental*, que Piaget denominou posteriormente de *imagem mental*.⁶

O 'sistema' proposto por Luquet está baseado na idéia de 'realismo', pois este autor acreditava que o desenho era essencialmente realista "do início ao fim"

(Luquet [1927]1969:135). Ele acreditava também que o desenho era a combinação de grafismos cuja execução era determinada pela intenção de representar um objeto real, mesmo que a semelhança fosse ou não atingida. É no terceiro estágio — realismo intelectual — proposto por Luquet, que o desenho infantil atinge o seu "apogeu", em que a criança desenha o conceito básico do objeto e todos os seus maiores atributos, sem considerar no entanto um ponto de vista fixo. O desenho torna-se mais realista, contendo elementos que a criança sabe que existem, mesmo que não possa vê-los (Luquet [1927]1969:211), ou seja, o tal 'mar' que entrou na estrela de Hassan.

Este ponto de vista e suas variantes predominaram na maioria dos estudos até à década de 60. O desenho poderia nos munir de informações sobre aspectos gerais do desenvolvimento e capacidades individuais, assim como sobre a natureza do pensamento infantil.

Solange Galvão
Coutinho

141

FALTA UMA ESTRELA NO MAR DE HASSAN

As idéias de Luquet provocaram, e ainda provocam, discussões entre psicólogos, filósofos e educadores. Grande parte dos pesquisadores da época correlacionaram os estágios de desenvolvimento do desenho da criança com a capacidade de desenvolvimento intelectual, como foi o caso de Goodenough (1926) ao criar o seu famoso teste *draw-a-man* (também conhecido como DAM). Este tradicional, duradouro e controverso teste foi extensivamente revisado por Harris em 1963. O principal pressuposto tanto de Goodenough quanto de Harris era, em termos gerais, que a forma como a criança desenhava o 'ho-

mem' revelava como a sua mente percebia ou concebia o 'ser humano do sexo masculino', desta forma manifestando a sua maturidade intelectual, melhor dizendo, o desenho da criança expressava diretamente a idéia que ela teria do tema proposto.

A partir dos anos 40 tornou-se prática corriqueira o uso da abordagem clínico-projetiva por psicólogos, para diagnosticar a capacidade mental das crianças. Estes testes eram conduzidos no ambiente educacional, e principalmente em clínicas. Os mesmos testes eram utilizados para revelar não só o "estado" da mente da criança, como para "explorar" a personalidade ou para diagnosticar "desajustes psicológicos" (Thomas & Silk 1990:29, Cox 1992:70-71).

X Encontro Nacional
da ANPAP

142

As duas abordagens revistas até então são severamente criticadas por Golomb (1976:19), pois esta autora acredita que ambas estão imbuídas da idéia de 'realismo' do ponto de vista adulto. Os desenhos são "inspeccionados" à procura da omissão de partes, de perspectivas incertas e/ou proporções incorretas. Assim sendo, se a criança não atingir determinados "estágios", ou não desenhar dentro do genericamente esperado, é porque ela deve possuir alguma forma de distúrbio. Da mesma forma que, se ela não responder em termos das suas capacidades gráficas aos estímulos propostos pelos testes, é porque pode ter um desenvolvimento mental abaixo do "previsto". Visto desta forma, 'faltaria' assim, uma 'estrela' no mar de Hassan, ou 'faltaria' algo no próprio Hassan...

Golomb (1976:1-2) afirma que as abordagens desenvolvimentista e clínico-projetiva,

foram tradicionalmente criadas no universo da psicologia, pelo que nenhuma estudou o desenho infantil com a intenção de examinar as "leis que determinam o desenvolvimento no domínio gráfico".

O MAR PODE SER A ESTRELA DE HASSAN

Foi no entanto o trabalho de Arnheim (1954), e as investigações subsequentes, que abriram o estudo do desenho infantil para uma perspectiva mais ampla e, principalmente, centrada em sua própria esfera. O desenho passou a ser estudado em seu próprio 'domínio simbólico' respeitando-se as leis intrínsecas ao mesmo. O desenho entendido com uma atividade única ao ser humano, baseado numa lógica própria, podendo então ser estudado dentro do seu próprio território. Ou seja, o desenho passou a ser compreendido como uma linguagem natural.

Duas correntes são importantes na abordagem artística: uma que emergiu no campo da arte educação tendo como expoente máximo Löwenfeld⁷ em 1939; e outra no campo da percepção visual com Arnheim nos anos 50 (Thomas & Silk 1990:30; Selfe 1983:9; Michael & Morris 1985:103). Löwenfeld acreditava que a expressão individual da arte seria essencial para um saudável desenvolvimento emocional e pessoal. Ele encorajava o desenho livre como expressão interior, estimulando a atividade pictórica e as maneiras de desenvolvimento da mesma nas escolas.

Arnheim por sua vez, propôs uma das mais sofisticadas aplicações da teoria da Gestalt à arte e ao desenho infantil, incidindo a sua maior preocupação na relação da arte com a percepção visual – o que realmente vemos, e o raciocínio visual.

Resumidamente, a teoria proposta por Arnheim apresenta o processo artístico como a procura de "uma de forma equi-

valência" adquirida através do meio ou material utilizado. Por exemplo, linhas, contornos e pontos não estão presentes no objeto, mas são utilizados para representá-lo. Assim sendo, quando uma criança desenha um círculo para representar uma pessoa, é porque ela assim a vê e não porque não consegue reproduzir uma imagem mais realista (Golomb 1976:26). Ou seja, o desenho da criança é a procura de algumas características formais do objeto, e não uma tradução gráfica de tudo que ela sabe sobre o objeto. Goodnow (1977:35) e Kellogg (1969:11) acreditam que, do ponto de vista de Arnheim, unidade e posicionamento são determinados pela necessidade de uma estrutura, de uma ordem e presença de conceitos visuais. Desta forma unidades podem ser repetidas, ligadas ou combinadas em diversas posições, de maneira a demonstrar diferentes formas ou Gestalts com o mesmo, ou com sentidos diferentes. Deste ponto de vista, o 'mar' pode ser a estrela de Hassan.

Arnheim ([1954]1984:168) sustenta que o material utilizado pode gerar diferentes unidades gráficas (por exemplo, a mancha que o pincel provoca) confrontando a criança com o exercício de inventar "formas de equivalência" peculiares a cada material. Kellogg (1969) produziu igualmente um extenso estudo morfológico sobre a arte infantil, comparando o uso dos materiais em trabalhos de arte de crianças de várias culturas. Golomb (1976) também abordou o tema, assim como explorou os efeitos da forma e das instruções dos experimentos de desenho. É importante notar no entanto, que as pesquisas realizadas na abordagem artística, assim como nas anteriores, consideram fundamentalmente o desenho final produzido pelas crianças.

A partir da década de 70, o estudo do processo de desenho tomou corpo e cresceu, demonstrando que os procedimentos e decisões usados pelas crianças ao desenhar poderiam afetar decisivamente o resultado final do desenho. Freeman (1972, 1976, 1977, 1980) e Goodnow (1977, 1978) contribuíram significativamente para o estudo do processo em detrimento do desenho *per si*, que considerava o desenho apenas como uma "impressão" (*print out*) do conteúdo mental. Freeman (1977:5) declara que "o desenho infantil é o resultado de uma exigente, normalmente exaustiva e produtiva atividade". Na mesma linha de pensamento, Goodnow (1978:637) afirma que o desenho deve ser encarado como uma "construção, onde as partes são selecionadas e combinadas de acordo com regras específicas".

Solange Galvão
Coutinho

143

Inúmeras são as investigações nesta linha desde a década de 70 até hoje. As suas abordagens metodológicas variam tanto em número, quanto em propósitos e direções, pelo que é impossível listá-las aqui. A grande maioria faz uso de experimentos onde se demanda da criança uma ou duas atividades de desenho, como por exemplo: completar a figura humana, completar objetos familiares (canecas, xícaras ou maçãs); copiar modelos expostos de um mesmo ponto de vista; copiar figuras já impressas; construir figuras com cartões previamente recortados, entre muitas outras. Grande parte destes estudos ocorrem no ambiente escolar, porém em salas especiais ou em recantos da própria sala de aula, sendo em geral as crianças testadas individualmente.

Poucos estudos são longitudinais e abordam outros temas que não a representação da figura humana. A este nível salientamos o trabalho de vanSommers (1984) que estudou o processo de desenho de objetos distintos repetidos por 20 crianças durante um extenso período e Pillar (1998) que analisou a compreensão do processo de desenho por parte de seis crianças durante três anos, ambos no ambiente escolar.

Independentemente dos métodos adotados, a grande discussão na abordagem processual concerne, ainda que numa perspectiva diferente, a questão do “modelo interno” ou a hipótese que

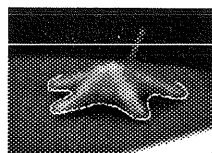
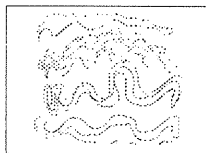
X Encontro Nacional
da ANPAP

144

‘a criança só desenha o que sabe, e não aquilo que vê’.
Resumindo,
Arnheim ([1954]1984:168) afirma que a criança desenha a generalidade do objeto, porque “elas desenhavam o que vêem, e vêem mais do que desenham”. Deste ponto de vista, é uma ‘estrela’ o mar de Hassan.

Freeman (1977:5) argumenta, em oposição a Arnheim, que a questão está na translação do conhecimento da criança, e que toda a translação requer um programa de ações. Por sua vez, toda a ação supõe recuperar a memória de alguma coisa, um processo de decisão ‘do fazer’, ou seja uma solução de produção. Na visão de Freeman, a criança sabe o que fazer, mas tem dificuldade em fazê-lo. Numa visão semelhante Basset (1977:56) afirma que a criança “sabe o que vê, mas não pode executá-lo totalmente”. Visto desta forma Hassan não conseguiu desenhar totalmente a estrela e, talvez por isso a pergunta de Lucas “Hassan, o que é isso?”

A ESTRELA DO MAR DE HASSAN



Posição da estrela do mar, num segundo momento, enquanto Hassan desenhava a sua versão final.

Hassan explicou a Lucas, através de gestos, o que havia desenhado, segurando a estrela do mar na mão e apontando o contorno inferior que a estrela possuía. Complementando verbalmente a sua explicação disse que havia desenhado cinco versões da mesma. Ou seja, Hassan havia observado a estrela por outro ponto de vista, e só através da observação sistemática do vídeo, e da presença da pesquisadora durante o momento do desenho, foi possível identificar que Hassan havia de fato desenhado aquela estrela do mar, e não o mar como tantos haviam identificado. As grandes vantagens do vídeo são, claramente, a de poder rever por diversas vezes um fato, de permitir decifrar o que ficou escondido por detrás do desenho final, e de ajudar a identificar a interpretação do desenho final.

Esta pequena história ilustra a importância de acompanhar o processo de desenho, e o quanto esse fato auxilia a compreensão do produto final, desta forma evitando interpretações enganosas. Efetivamente, a pesquisa veio a demonstrar que as crianças desenhavam não só o que sabem, mas também aquilo que vêem.

A diferença entre as investigações e as questões levantadas neste artigo está não apenas no **que** foi investigado, em termos do processo de desenho, mas fundamentalmente **em como** as pesquisas foram conduzidas. A primeira diferença reside no fato desta pesquisa ser conduzida no contexto da escola, a pesquisadora agindo como observadora-participante sem interferir no processo de produção (uma abordagem etnográfica). A segunda, no fato da pesquisadora não propor nenhuma atividade especial às crianças, se não aquelas que faziam parte do programa da escola. A terceira porque, mesmo sendo um pesquisa de caráter qualitativo, algumas respostas foram tratadas quantitativamente, como suporte às descrições individuais de cada processo.

Como resultado propomos uma nova abordagem (incluindo os parâmetros básicos de um modelo de análise gráfica) para o estudo do processo de desenho, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista analítico, tendo como ponto de partida o olhar de um designer. Mas isso já é outra história...

Referências Bibliográficas

- ARNHEIM, R., [1954]1984 *Art and visual perception: a psychology of the creative eye*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press, 2nd edição.
- BASSETT, E., 1977 'Production strategies in child's drawing of the human figure: towards an argument for a model of syncretic perception' in *The child's representation of the world*, editado por George Butterworth. New York & London: Plenum Press, pp.49-59.

- COUTINHO, R., 1997 (Unpublished). *Sylvio Rabello e o desenho infantil*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes.
- COX, M. V., 1986 'Cubes are difficult things to draw' in *British Journal of Developmental Psychology*, vol.4, pp.341-345.
- COX, M. V., 1992 *Children's drawings*. London: Penguin Books.
- FEIN, S., 1993 *First drawings: Genesis of visual thinking*. Pleasant Hill, California: Exelrod Press.
- FREEMAN, N. H., 1972 'Process and product in children's drawings' in *Perception*, vol.1, pp.123-140.

Solange Galvão
Coutinho

145

- FREEMAN, N. H., 1976 'Children's drawings – cognitive aspects' in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol.17, pp.345-350.
- FREEMAN, N. H., 1977 'How young children try to plan drawings' in *The child's representation of the world*, editado por George Butterworth. New York & London: Plenum Press, pp.3-29.
- FREEMAN, N. H., 1980 *Strategies of representation in young children*. London: Academic Press.
- FREEMAN, N. H. & Cox, M. V. (Ed.), 1985 *Visual order: the nature and development of pictorial representation*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne & Sydney: Cambridge University Press.

- GOLOMB, C., 1976 'The child as image-maker: the invention of representational models and the effects of the medium' in *Studies in Art Education*, vol.17, no.2, pp19-44.
- GOLOMB, C., 1992 *The child's creation of pictorial world*. Berkeley, Los Angeles & Oxford: University of California Press.
- GOODENOUGH, F. L., 1926 *The Kuhlman-Binet tests for children of pre-school age: a critical study an evaluation*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- GOODNOW, J. J., 1977 *Children's drawing*. London: Fontana.
- X Encontro Nacional da ANPAP
- 146**
- GOODNOW, J. J., 1978 'Visible thinking: cognitive aspects of change in drawing' in *Child Development*, vol.49, pp.637-641.
- HARRIS, D. B., 1963 *Children's drawings as a measure of intellectual maturity: a revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man test*. New York: Harcourt, Brace & World.
- KELLOGG, R., 1969 *Analyzing children's art*. Palo Alto, California: National Press Books.
- KERSCHENSTEINER, G., 1905 *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Munich: Carl Geber.
- KRAMPEN, M., 1991 *Children's drawings: iconic coding of the environment*. London & New York: Plenum Press.
- LÖWENFELD, V., 1939 *The nature of creative activity*. New York: MacMillan.
- LUQUET, G. H., 1913 *Les dessins d'un enfant*. Paris: Alcan.
- LUQUET, G. H., [1927]1969 *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.
- MÈREDIEU, F., [1974]1979 *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix.
- MICHAEL, J. A. & MORRIS, J. W., 1985 'European influences on the theory and philosophy of Viktor Löwenfeld' in *Studies in Art Education*, vol.26, no.2, pp.103-110.
- PILLAR, A. D., 1998 'What do children think about the drawing process' in *Journal of Art & Design Education*, vol.17, no.1, pp.81-84.
- READ, H., [1943]1970 *Education through art*. London: Faber & Faber.
- RICCI, C., 1887 *L'art dei Bambini*. Bologna: N. Zanichelli.
- ROUMA, G., 1913 *Le langage graphique de l'enfant*. Brussels: Misch and Thron.
- SELFE, L., 1983 *Normal and anomalous representational drawing ability in children*. London, New York, Paris, San Diego, San Francisco, São Paulo, Sydney, Tokyo & Toronto: Academic Press.
- THOMAS, G. V. & SILK, A. M. J. (Ed.), 1990 *An Introduction to the psychology of children's drawings*. New York, London, Toronto, Sydney & Tokyo: Harvester Wheatsheaf.
- VAN SOMMERS, P., 1984 *Drawing and cognition: descriptive and experimental studies of graphic production processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Notas

* O desenho de Hassan é apenas um fragmento de um trabalho que durou quatro anos, onde 18 crianças (além de mais 22 do grupo de controle) foram observadas durante um ano praticando o desenho de observação de oito objetos como parte da atividade didática, no contexto de uma escola Inglesa de contingente multicultural elevado. São no total 138 processos de

desenho, todos vídeo monitorizados, perfazendo um total de aproximadamente 1024 minutos de análise (uma média de 7 minutos por sujeito em cada processo de desenho). Um conjunto de aproximadamente 500 slides foi produzido de forma a contextualizar toda a pesquisa e 186 desenhos originais foram coletados. Cada processo de desenho foi analisado segundo a segunda, transcrito e descrito verbalmente. Todos os dados estão em posse da pesquisadora e uma cópia tanto dos desenhos quanto dos vídeos encontram-se na *Department of Typography & Graphic Communication*, da *University of Reading*, Inglaterra.

1. Descrição do momento em que Lucas e Hassan desenhavam a estrela do mar. Toda a sala de aula naquele dia, exercitava o desenho de observação de objetos relacionados com o mar: conchas, fósseis, estrelas, seixos entre outros, como parte exploratória do tema proposto para aquele trimestre: o litoral (abril a junho 1996), na *Redlands Primary School*, em Reading, Inglaterra.

2. A relação entre arte primitiva e o desenho infantil ainda é hoje assunto de investigação. Fein (1993), em recente e ilustrativo trabalho propõe um estudo comparativo do desenho infantil com arte tribal, rupestre e artistas contemporâneos, revelando semelhanças formais atribuídas a um pensamento visual comum. Trata-se de uma estimulante fonte de pesquisa para os interessados nos desenhos infantis e a sua relação com a arte.

3. Selfe (1983:11) propõe as três vertentes identificadas por Harris (1963) para o estudo do desenho infantil: a abordagem empírica, que de certa forma combina a desenvolvimentista e a clínico-projetiva de Thomas & Silk; a holística ou gestaltiana, que poderia representar a artística de Thomas & Silk; e a abordagem que enfatiza a emoção e a expressão do papel do desenho. Harris não considerou a abordagem processual como necessária na sucessiva organização de respostas complexas. Por discordar da exclusão da abordagem processual em Harris é que adotamos a descrição de Thomas & Silk.

4. Este axioma é atribuído a Luquet por Harris (1963), Mèredieu ([1974]1979), Selfe (1983), Cox (1986, 1992), para mencionar alguns.

5. Selfe(1983:12) sugere que na abordagem desenvolvimentista a arte das crianças – de qualquer cultura – revela características comuns. Read ([1943]1970:125-126), em crítica a esta posição, afirma que o contexto e as tradições culturais assumem um papel relevante no desenho das crianças, exemplificando com crianças cujos pais são artistas abstratos ou cuja cultura se utiliza de elementos abstratos em suas representações, o que pode leva-las a desenvolver também um estilo abstrato.

6. Kerschensteiner (1905) estudou milhares de desenhos produzidos por crianças alemãs tendo estabelecido três categorias de desenhos relacionados com as faixas etárias. Já Rouma (1913) estudou desenhos da representação da figura humana por crianças em idade escolar durante um determinado período, estabelecendo 10 estágios de desenvolvimento.

7. Sobre os estágios propostos por Luquet, ver Luquet ([1927]1969), Mèredieu ([1974]1979:20-22), Selfe (1983:10-11), Thomas & Silk (1990:35-39), e Krampen (1991:38).

8. Löwenfeld foi influenciado pelo trabalho do arte educador Franz Cizek, nascido na Checoslováquia, porém tornou-se conhecido na história da arte educação principalmente por suas aulas de desenho em Viena (Michael & Morris 1985:105).

Notas sobre o autor

Solange Coutinho é uma designer gráfica que se tem dedicado à investigação das relações entre o design e a educação.

Desde 1982 tem desenvolvido projetos nas seguintes áreas: princípios do design aplicados à educação de adultos; a ilustração, a linguagem gráfica e a legibilidade de material educativo dirigido às crianças. Em 1998 concluiu o doutorado no *Department of Typography & Graphic Communication* da *University of Reading*, Inglaterra, cuja tese incide no processo de desenho das crianças no contexto educacional inglês.

Atualmente é Coordenadora do Curso de Programação Visual da UFPE, onde investiga o processo de desenho em diferentes contextos sócio-educacionais.

Solange Galvão
Coutinho

“FAZENDO ARTE NA ESCOLA”

Suely Alonso
Prestes Corrêa,
Maria Teresa
Faria Micuci e
Tatiana Prado
(colaboração)

X Encontro Nacional
da ANPAP

148

O Projeto “Fazendo Arte na Escola” surgiu de uma parceria com o Projeto Aprendiz, cujo responsável é o jornalista Gilberto Dimenstein. Atendendo a seu convite, a Faculdade de Belas Artes de São Paulo criou, através dos professores do Departamento de Educação e alunos do curso de Educação Artística, as primeiras propostas do presente projeto, em andamento desde maio de 1998.

No decorrer do curso de licenciatura, muitas foram as discussões, fomentadas principalmente pela mudança na legislação, sobre o panorama da educação brasileira e chegou-se à conclusão de que uma das principais contribuições trazidas pela promulgação da lei 9394/96 foi o incentivo à reflexão acerca da Educação, desde seus objetivos e conceitos até os princípios metodológicos e posturas pedagógicas.

Diante desse quadro, e juntando-se a isso o momento de “maturidade” que atravessa a Arte-Educação no Brasil, vários caminhos se abriram, afinal é do conhecimento de muitos arte-educadores brasileiros que a Arte ainda não conquistou o espaço que lhe é devido dentro da escola.

A nossa experiência como formadores de professores e nossa vivência de professores do ensino fundamental nos permitiu estender nosso campo de atuação para poder contribuir ainda mais com o processo de formação de professores, divulgando via Internet, diversas propostas educativas.

Portanto, “Fazendo Arte na Escola” é um projeto de educação que acontece em vários níveis, tais como:

- Formação de professores especialistas;
- Formação em serviço do docente das séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Melhoria na qualidade do ensino de Arte que se refletirá na formação do aluno.

Ele se inicia como uma atividade da disciplina Prática de Ensino do curso de Educação Artística e nesse primeiro momento tem por objetivos preparar o futuro professor de arte para o planejamento de suas aulas. Durante o estágio de observação e regência, ele entra em contato com a realidade escolar, analisando-a. Logo, a partir do processo de reflexão estabelecido, o aluno se torna capaz de criar suas próprias propostas de trabalho, levando em consideração as reais necessidades do aluno.

Como base para o seu trabalho, o aluno conhece os princípios que fundamentam o ensino da arte e pensando no produzir arte, ler a obra de arte e contextualizar o conhecimento artístico, os futuros professores buscam e criam temáticas que possibilitem a articulação e vivência dessas três vertentes, reunindo-as em forma de

uma “sugestão de atividade” (tal como está denominado no site do projeto).

Nessas sugestões, o fazer artístico está sempre ligado à apreciação e à fruição estética e artística de forma a permitir que professores e alunos reflitam sobre seus sentimentos, percepções e diferentes possibilidades de expressão.

É na disciplina Prática de Ensino que o aluno estagiário tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano e a dinâmica escolar e, baseando-se no referencial teórico, refletir sobre as práticas observadas na escola dentro de uma perspectiva crítica. A partir disto, juntamente com as discussões coletivas em seu grupo, formado pela classe e seu professor, e em pesquisas individuais, ele construirá um saber em arte voltado para a importância do papel da arte e sua função na educação escolar.

O termo “sugestão de atividade” se aplica na medida em que as propostas apresentadas têm por objetivo sugerir ao professor em exercício, não só mais um conteúdo e maneiras de abordá-lo, como uma nova postura diante da Arte. Elas são sugeridas de forma a incentivar os professores a construir uma prática de arte significativa a partir de objetivos previamente propostos, oferecendo-lhes a oportunidade de recriar sua prática numa dimensão cidadã.

As propostas não se esgotam em si mesmas e são elaboradas com o intuito de motivar o professor a pesquisar e ampliar as possibilidades de se trabalhar com Arte. São sugestões e como tal, suportam modificações, adaptações e aprofundamentos de acordo com o conhecimento do aluno e o projeto da escola. Dentro dessa perspectiva não há uma seqüência linear, por acreditarmos que o professor deve ter autonomia para utilizá-las como fonte de pesquisa de acordo com seu projeto pedagógico. Os próprios objetivos de cada ati-

dade podem e devem ser ampliados ou transformados a partir do direcionamento e do aprofundamento do trabalho.

As pesquisas efetuadas por nós e pelos futuros docentes, mostraram que as maiores dificuldades para se ensinar arte estão na polivalência e precária formação em arte do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Suas práticas vêm sendo feitas de forma igualmente precária e sem reflexão, pois muitas vezes a arte é usada como ilustração para outras áreas ou mesmo como momento de lazer e descontração. Levando em consideração esses dados iniciamos a primeira fase do projeto com sugestões que se destinam ao docente polivalente que não possui formação específica em arte.

Suely A. P. Corrêa,
Maria T. Micuci e
Tatiana Prado

149

As novas tecnologias muito facilitaram nosso trabalho e a opção *online* nos pareceu a mais viável por poder atender a um grande número de professores em tempo real e com economia de recursos, pois a página da Internet é ilustrada com reproduções de obras de arte que poderão ser utilizadas pelo professor como material de apoio a suas aulas. É fato que mais uma deficiência do ensino da arte se encontra na dificuldade de acesso a materiais e até mesmo de onde procurá-los, uma vez que a carência na formação do professor o impede de fazer escolhas; assim, um projeto como esse, através de seu consultor on-line, pode suprir tais necessidades do professor porque ele pode entrar em contato direto conosco, buscando indicações bibliográficas e trocando experiências através do relato de sua prática.

No design gráfico da página contamos com a colaboração do LCG (Laboratório de Computação Gráfica) da Faculdade de Belas Artes de São Paulo, chefiado pelo prof. Eduardo Sampaio Nardelli.

Ao longo de pouco mais de um ano, temos respondido vários e-mails de educadores preocupados em questionar e ampliar sua prática pedagógica em arte, gerando uma troca de experiências bastante enriquecedora que têm ampliado nossa reflexão e proporcionado novas discussões e encaminhamentos do projeto, bem como nos mostrado a importância da formação em serviço.

No entanto, mantemos nossa opção primeira pelo enfoque da Arte como fator de construção da cidadania e valorização da identidade nacional através da cultura numa dimensão interdisciplinar, de forma que o professor tenha condições de perceber a Arte como um fator cultural e histórico indissociavelmente vinculado ao conhecimento e à experiência humana.

X Encontro Nacional
da ANPAP

150

Os resultados dessa iniciativa se mostram positivos, pois temos observado um maior envolvimento do nosso aluno, futuro professor, que se percebe como agente de transformação do cotidiano escolar comprometido com a formação artístico-cultural do cidadão.

E os benefícios não se limitam apenas ao nível universitário, já que as experiências realizadas nas escolas de ensino fundamental, com os educandos e seus professores, tem se mostrado ricas e motivadoras.

Durante a "19th World Conference on Open Learning and Distance Education", realizado na Áustria em junho desse ano, fomos muito bem recebidos e o "Fazendo Arte na Escola" teve grande aceitação, sendo destacada a originalidade do projeto, uma vez que suas características são únicas em todo o mundo.

Temos certeza de estarmos contribuindo para com a valorização do ensino de Arte nas escolas e seu reconhecimento como linguagem e área de conhecimento específica através do incentivo de sua prática fundamentada desde as séries iniciais, o que poderá tornar mais aprofundado o trabalho do professor especialista em arte.

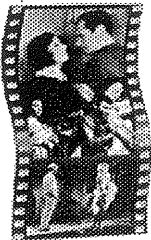
Enfim, a nova postura pedagógica que propomos neste projeto é que haja sempre uma reflexão aliada à prática docente e que se desenvolva uma ação educativa globalizada inserida no contexto atual, porque toda a interação existente com temáticas de expressões do ser humano provoca uma reformulação essencial nos aspectos cognitivos e afetivos de cada educando.

Buscar uma interatividade entre a prática do desenvolvimento das diferentes linguagens e seus pressupostos teóricos e contextualizados num programa de integração multidisciplinar, com certeza tomará o aluno (seja ele um professor, um educando do ensino fundamental ou universitário) capaz de estabelecer inúmeras relações, necessárias ao processo de transferência e construção de seu conhecimento.

Site: www.belasartes.br/artenaescola/

Observação: Segue em anexo a primeira proposta veiculada na Internet

Arte para quê?



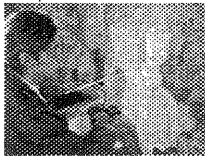
Artes para quê?

Por *Andrea Roschel e Tatiana Prado.*

Objetivo: Compreender a finalidade e importância da arte, bem como o conhecimento de suas diferentes formas de manifestação.

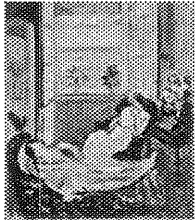
1. Criação de obra artística a partir do repertório do aluno.

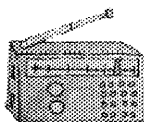
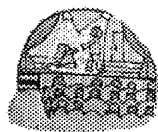
Pedir ao aluno que crie uma obra de arte, partindo do conceito que eles mesmos têm para definir o que é arte (por exemplo, se ele acha que arte é "quadro", deverá desenhar um quadro).



2. Questionamento: O que é arte? Para que serve? A arte é importante para você?

Feito isso, o professor irá questionar os alunos sobre tal conceito (perguntando-lhes "Será que é só quadro?", "Para que serve o quadro?", etc.) e para isso é preciso que ele tenha seu próprio conceito. Vejamos uma sugestão: "... a ciência procura conhecer e penetrar a natureza nos seus fenômenos e nas suas leis para pô-las a serviço do homem; a Arte tem por objetivo interpretar não somente a vida real, a vida vivida, senão também a vida sonhada, a pensada, aquela que não é e ainda poderia ser. A Arte precede, pois a ciência; antecipa-se pelas criações às descobertas científicas que anuncia e, contribuindo para criar as sociedades novas, ajuda também a reconstruir as sociedades antigas. A verdade é incapaz de seguir a fantasia e não pode ser mais do que a verdade ..." (Fernando Azevedo)





3. Apresentação de material visual

Para facilitar a compreensão do aluno, o professor deve se utilizar de algumas imagens de produções artísticas, despertando a curiosidade para a interpretação (por exemplo, ao mostrar um quadro, perguntar: "O que vocês estão vendo aqui?" "O que será que o artista quis mostrar?" "Será que ele retrata felicidade?", etc.). Vejamos algumas sugestões de imagens de obras e modalidades artísticas:

4. Atividade de fixação relacionada ao novo conceito.

Como todo bom professor, ele deverá verificar o aprendizado e concluir sua aula pedindo aos alunos que procurem em casa, em jornais, revistas, livros ou quaisquer outros materiais disponíveis, elementos representativos da arte e que organizem uma colagem, lembrando que agora eles já têm uma nova idéia do que vem a ser arte.

Caso queira reportar sua experiência com esta aula, escreva para nós que publicaremos seu relato.

artenaescola@belasartes.br

Aguarde nossa sugestão da próxima semana!!!

BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira/USP, 1980.

BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva: Porto Alegre: lochpe, 1991.

_____. *Recorte e colagem. Influências de John Dewey no ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

_____. *Arte-educação no Brasil. Das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, T. G. *Rock, nos passos da moda: mídia, consumo e mercado*. Campinas: Papirus.

- DEHENZELIN, M. *Construtivismo. Apoética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.
- FERRAZ, M. H. C. T. e FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERRAZ, M. H. C. T. e SIQUEIRA, I. *Vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.
- FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LOWENFELD, V. e BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Educação Artística. Primeiro grau*. São Paulo, 1991.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (Cenp). Departamento do Ensino Básico. *Diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus*. São Paulo, dez. 1971.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. *Visão de área de Educação Artística*. São Paulo, 1992.

Suely A. P. Corrêa,
Maria T. Micuci e
Tatiana Prado

L I N G U A G E N S V I S U A I S

CORPO PRESENTE

Alice Stefania

CORPO

A visão de mundo dicotômica, que tem dominado o pensar filosófico e o fazer artístico ao longo da história ocidental,

X Encontro Nacional
da ANPAP

156

traz, desde a Grécia, com Sócrates e Platão, por um lado, e com Epicuro e Lucrecio por outro, a idéia de um ser humano bipartido, polarizado. Nessa visão o homem seria constituído por um organismo físico, chamado corpo, foco de prazeres ou mazelas, e por uma organização não física (ou metafísica), conhecida como mente, idéia, espírito, ou algo que remeta à sua racionalidade, sua capacidade de pensar, associar, conceituar, criar linguagens, transcender, e que o difere dos outros animais. Nízia Villaça e Fred Góes comentam que "toda visão filosófica oscilaria, assim, entre uma denúncia do corpo como obstáculo, prisão e lugar de alienação e a sua exaltação como espaço de prazer, como meio de liberação individual e coletiva."

Ainda que, durante toda história filosófica ocidental, possamos apontar representantes em ambos os pólos deste, que poderia ser resumido basicamente como um debate entre Idealismo (ou Espiritualismo) e Materialismo, é possível notar um predomínio de visões Idealistas (Espiritualistas), ou no míni-

mo perceber que estas sempre ocuparam um espaço mais legitimado pelo senso comum no ocidente. Na visão de mundo ocidental predominante, o corpo palpável seria o que nos remete à nossa condição animalésca, vulnerável e mortal, abrigo de instintos, refém de desejos e medos, instância a ser superada, sublimada, ao passo que a mente, entendida como a nossa capacidade de gerar, apreender e transmitir conhecimento seria o que nos aproxima do divino, do criador, da imortalidade, apontando no sentido que a humanidade tem almejado seguir, por significar-lhe uma evolução.

Faz-se importante, nesse ponto, apontar o julgamento hierárquico presente em ambas as posições do debate anteriormente mencionado. O valor de uma instância se fortalece na desvalorização da outra. Esse movimento é possibilitado e incentivado pela própria visão dualista do ser e do mundo (sensível/inteligível, natureza/cultura, aparência/essência, diabo/deus), noção que vem sendo debatida e revista por alguns filósofos no século XX.

Georges Didi-Huberman afirma "os pensamentos do dilema são portanto incapazes de perceber seja o que for da economia visual como tal. Não há que se escolher entre o que vemos (...) e o que nos olha (...). Há apenas que se inquietar com o entre (...) tentar dialetizar (...) voltar ao ponto de inversão e de convertibilidade, ao motor dialético de todas as oposições."

Didi-Huberman se refere aqui à uma questão específica, mas seu comentário nos serve de alerta em relação à redução de possibilidades de compreensão e leitura a que nos levam pensamentos binários. Enquanto o foco de preocupação estiver sendo escolher entre um dos pólos de um dilema, perde-se a oportunidade de se questionar sobre a própria existência, e até validade, deste dilema.

A noção filosófica de rizoma de Deleuze e Guattari, põe em cheque estruturas lineares de pensamento, baseadas, entre outras coisas, em visões dualistas e polarizantes, na medida em que privilegia o inter-ser, o percurso e não pontos fixos de chegada ou saída, que seriam as polarizações. Ainda a partir da metáfora do rizoma como alternativa à visão de mundo dual e polarizante, Deleuze e Guattari levantam discussões a cerca da questão da multiplicidade no ser. Este manifestaria uma predisposição inata de mudar, se desterritorializar, e assumir e descartar facetas múltiplas, advindas de desejos múltiplos e das múltiplas possibilidades que a experiência de estar/ser vivo nos oferece.

Ao lado desses questionamentos emerge uma nova noção de corpo. Em lugar de designar puramente a parte física do ser, nota-se uma inclinação a pensar o corpo como o todo do ser humano, não como o abrigo da, mas como a própria multiplicidade que é a subjetividade de cada indivíduo. Deleuze e Guattari propõem a visão do corpo como algo além de uma mera concretude ou palpabilidade, a idéia de um corpo enquanto linhas de força, intensidades, afetos, em complementação ao corpo biológico. Villaça e Góes, na linha de Deleuze e Guattari, também comentam a respeito de um novo conceito corporal:

“Um paradigma estético parece desenhar-se, no qual singulares devires e configurações inesperadas são produzidas e no qual o corpo surge como carne e imagem, matéria e espírito simultaneamente”

Merleau-Ponty, refletindo sobre a questão do corpo, afirma que “A alma pensa segundo o corpo, e não segundo ela mesma (...) O corpo é para alma o seu espaço natal e a matriz de qualquer outro espaço existente (...)” e sugere que se con-

ceba o pensamento como corporal. As palavras de Merleau-Ponty também nos levam a perceber o corpo de forma diferenciada da usual, não como uma massa de carne animável ou dirigível por uma alma e um pensamento, mas como o todo humano, pleno de subjetividade, definidor de seu pensamento e de sua alma, congregador e formador de todas as instâncias que o compõem.

Diferentemente do senso comum que entende o pensamento como raciocínio lógico, destituído de aspectos corporais, chegando a equiparar nossa inteligência à inteligência artificial, percebemos, então, que somos privilegiados possuidores de uma inteligência especial, corporal, dinâmica.

Alice
Stefania

Uma capacidade cognitiva muito superior à dos computadores, justamente por ser imbuída de aspectos não rígidos, não fixos, como emoções, sensações e intuições.

PRESENÇA

Em relação à idéia de presença, também é preciso trabalhar no sentido de sua reconceitualização. Georges Didi-Huberman salientou a necessidade de se retrabalhar conceitos como presença e teatro ao sugerir que “As palavras ‘teatro’, objetividade’, ‘presença’ ou ‘estar-presente’ também não significam mais grande coisa, postas ou impostas - quando deveriam ser elaboradas, isto é, desconstruídas filosoficamente, isto é tensionadas e abertas, dialetizadas não no sentido da síntese transcendental, mas da atenção dada às cisões em obra.” O que o autor quer mostrar é a necessidade de não se ater a definições fechadas que apontem para consenso e síntese, quando conceitos não

redimensionados passam a provocar incoerências e impasses, quando suas significações se esvaziam de sentido.

O conceito filosófico e artístico de presença não deve tratar do fato puro de algo ou alguém ocupar um espaço fixo, estar num local, mas sim envolver um empenho pessoal, não um puro estar, mas um ser presente. Devemos entender a presença como algo além de uma materialidade, algo que se some a uma evidência puramente física, como uma espécie de latência de sensações, sentimentos, pulsões. Uma presença não se resume a uma experiência retiniana, nem tampouco se reduz a uma possibilidade tátil, mas envolve tam-

X Encontro Nacional
da ANPAP

158

CORPO PRESENTE

Performance é linguagem de corpo presente. Corpo presente no espaço. Corpo presente no tempo. Corpo presente ao outro.

Corpo presente no tempo. Tempo presente. Agora. Nem passado, nem futuro. A ação performática tem tão fortemente caráter de obra viva justamente por só existir em ato, quando se atualiza, no presente. A performance tem no tempo o elemento de sua (des)organização. Por um lado é uma linguagem caracterizada pela efemeridade, ou seja por sua existência num tempo único, finito e irreprodutível. Fora deste ela é história, memória, registro ou vestígio em quem com ela se envolveu. Por outro lado, se uma idéia performática é realizada novamente, o que não costuma acontecer com frequência, cada nova atualização da ação terá

no tempo interno, pessoal do artista, e no tempo do organismo público, admitido pela linguagem performática como coautor, elementos que trarão a possibilidade, ou ainda a necessidade, desta ser uma nova ação, outra, ainda que tendo partido de um mesmo roteiro. Ou seja, é desse tempo intersubjetivo, tempo compartilhado, tempo que envolve diálogos entre os tempos do performer e do público, que emergem os aspectos inéditos de cada nova realização de uma proposta.

Corpo presente ao outro. O performer se oferece, se oferta ao público. Ele é corpo, ele é presente. Se expõe, se mostra, se dá e dá ao outro a possibilidade de se ver, se reconhecer, se repensar e se conhecer mais e melhor. Se conhecer por meios não cotidianos, se reconhecer em aspectos não cotidianos. Por sua vez o corpo público, enquanto alteridade para o artista, também se dá, presenteia o performer com seu envolvimento, sua recusa, suas reações, inquietações, paixões. Nessa troca de presentes e presenças, cresce o artista enquanto homem e enquanto criador estético, e os espectadores, deixando de sê-lo, pois espectador se limita a ver, passam a interlocutores, e crescem enquanto sujeitos e, não meros fruidores, mas co-produtores de poéticas.

Corpo presente no espaço. Qual espaço? O espaço não pode ser entendido como instância localizada, fixa, independente da presença do sujeito. Nízia Villaça e Fred Góes atentam para isso ao comentarem que "(...)a representação do espaço vai perdendo sua concretude. A geografia espacial perde estabilidade e passa a ser visivelmente elemento co-estruturante da subjetividade contemporânea(...)". Corpo presente no espaço da percepção do outro. Presente na atenção, no foco do olhar, do pensar e do sentir do outro. Esse é o espaço que se quer conquistar, que se deseja compartilhar, o

espaço subjetivo. Mesmo que a presença do performer seja mediada, sendo então telepresença, ainda assim público e artista continuam compartilhando o mesmo espaço de concentração de afetos, intensidades, questionamentos. O performer em telepresença ocupa o espaço perceptivo, sensório dos interlocutores, e estes interferem e alimentam o espaço criativo e gerador do artista.

TELEPRESENÇA

Mediação, distância, tempo real e interatividade não linear, mas dialógica, intersubjetiva, são elementos fundamentadores de uma ação em telepresença.

Mediação se refere ao fato de que, entre uma corporalidade concreta e uma corporalidade projetada (e aqui é importante ler o termo corporalidade a partir do conceito redimensionado de corpo), há uma mídia, há uma tecnologia que serve justamente para aproximar algo de nossa percepção. Se há a necessidade de aproximação então é porque algo escapa à nossa percepção a "olho nu" (ou "ouvido/tato nu"), algo nos é distante. Se pensarmos na função dada à percepção por Pierre Lèvy, "cujo papel é trazer o mundo aqui" então entenderemos que as mídias que permitem telepresença (telefones, TVs, diversos dispositivos de uso médico, etc.) são mídias que amplificam nossa capacidade de percepção.

Tele em grego designa distância, distante. O termo distante nos remete a ausência: algo está longe daqui, então não está aqui. A princípio somos levados a pensar essa ausência como uma falta de materialidade. No entanto, após redimensionarmos os conceitos de corpo e presença, devemos pensar essa ausência em termos de percepção. O que é ausente não é o corpo ou a presença,

mas a percepção destes. Por exemplo, ecografias, raios X, ou estereoscópios poderiam caracterizar telepresença (e o poderiam, aqui, se deve ao fato de que há outros aspectos a serem levados em conta tal caracterização). A materialidade do que esses mecanismos aproximam não está distante ou ausente se pensarmos numa relação puramente física entre corpos, no entanto escapam à percepção não mediatizada.

Se o que viabiliza uma percepção (visual, auditiva, tátil, e o que for possível ser tecnologicamente projetado) é a mediação então, respeitados outros elementos determinantes desse conceito, podemos falar em telepresença. Então telepresença será a presença da ausência, presença do que é distante, ausente à nossa percepção não mediada.

Alice
Stefania

159

Ao contrário do que possa muitas vezes ser temido, o corpo projetado não subtrai, não é outro senão o nosso próprio, e a presença imaterial não nos fará perder, nem é outra senão um desdobramento da própria presença. Se não dissociarmos a noção de corpo físico e virtual e de presença material e imaterial, podemos entender a telepresença, não num sentido destrutivo, que vai anular, aniquilar ou subtrair o corpo presente, mas como uma possibilidade do corpo e da presença se multiplicarem, se somarem aos seus desdobramentos e conquistarem devires e mutações que podem ser possibilitados por tecnologias.

Por tempo real entendemos a sincronicidade (ou a busca desta, que será mais ou menos viável dependendo da mídia que estiver sendo utilizada) entre o que está acontecendo, sendo atualizado, e o que está sendo percebido, transmitido. Ou seja, não cabe no conceito de

telepresença imagens ou sons pré-gravados, é fundamental que a ação seja ao vivo. Isso porque falamos de projeção corporal, projeção de presença, e, como vimos, o corpo e a presença guardam aspectos muito vivos, que, se congelados, ossificados, perdem não só intensidade de força, mas o próprio sentido de corpo e presença.

Interação, segundo definição do dicionário Aurélio é "Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca". Inter se refere à posição intermediária, à reciprocidade, e, atividade, é "qualidade ou estado de ativo, ação (...)

X Encontro Nacional
da ANPAP

160

Energia, força, vigor, vivacidade (...)

Filos. Qualidade ou estado do agente (...)

Qualidade ou estado de ser em ato". Partindo desses conceitos podemos pensar a interatividade como a qualidade de se atuar em conjunto, de agir mutuamente, de trocar; e, interativo, como agente de reciprocidade.

A interatividade, outro elemento fundamental na telepresença, vai marcar, ao lado do fator tempo real, a grande diferença entre eventos de telepresença e outras atividades que, ainda que se utilizem de mídias para viabilizar uma percepção, não caracterizam uma experiência em telepresença. E a interatividade vai diferenciar ainda uma transmissão em rede, ao vivo, de um telejornal, por exemplo, de uma vivência em telepresença. Ainda que possamos ligar para a TV e supor que estamos definindo o tema do próximo programa, não estaremos ainda no domínio da telepresença. Isso por que, como foi dito no início deste item, podemos falar de interatividade reativa, linear, e de interatividade dialógica, intersubjetiva.

Na interatividade linear, reativa, a ação do espectador se limita a uma reação como resposta à uma solicitação. Nada vai verdadeiramente ser modificado em função da atitude do público. Há possibilidades previamente definidas de resposta e nada se pode propor além destas. Talvez não possamos nem considerar essa experiência como interatividade, já que, se levarmos em conta a definição do dicionário, força, vigor e energia seriam fatores determinantes do conceito de atividade, e, como sabemos, tais elementos não costumam se fazer presentes enquanto assistimos/reagimos à programação televisiva convencional. Numa interatividade dialógica, não se trabalha com propostas fechadas e predeterminadas de interação, mas com uma resposta espontânea do interlocutor. Mesmo que essa resposta não produza grandes modificações formais na ação (e aqui podemos falar de graus diferenciados de interatividade intersubjetiva), o público é convidado à uma cooperação real de construção e leitura de uma proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de todos esses questionamentos e reconceituações, concluímos que uma vivência performática em telepresença é uma experiência extremamente rica na busca de atualizar, ou traduzir artisticamente tais reflexões.

Tal vivência acentua, como já mencionamos anteriormente, discussões acerca da presença e do corpo, na medida em que propõe uma exposição total do ser/artista em sua obra, mais que isso, por ser performance, transforma o artista e sua subjetividade em obra de arte literalmente viva. Reconfigura, ainda, essas noções quando permite que corpo e presença se desdobrem, se projetem e adquiram novas possibilidades de ser e estar.

A telepresença também funciona como um dispositivo de multiplicação infinita de espaços. Além dos diferentes espaços fixos onde se encontram, no caso o performer, e o público (que por sua vez pode estar espalhado, ocupando diversos locais), temos o espaço virtual, onde a ação é percebida, temos, ainda, todos os espaços do imaginário e do inconsciente vividos/projetados pelo artista e por cada interlocutor, e o espaço intersubjetivo, que é quando esses espaços se cruzam e produzem, novamente, mais espaços.

Nízia Villaça e Fred Góes entendem que “No corpo, arte, cultura e tecnologia se conjugam num modo gerundivo de ser, em permanente processo de construção e desconstrução.”. Com tal comentário, percebemos que o emprego do corpo e o uso das tecnologias no fazer artístico contemporâneo, vem proporcionar o nascimento de outras possibilidades de obras de arte e outras possibilidades de participação do público, exatamente por partirem em busca de outras visões de conceitos preestabelecidos, que devem ser modificados, em função mesmo de nossa experiência de vida, em contínua transformação.

Bibliografia

1. DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia Vol I. Ed. 34, Rio de Janeiro. 1995. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa
2. DIDI-HUBERMAN, Georges. O que Vemos, O que nos Olha. Ed. 34, São Paulo. 1998. Tradução: Paulo Neves
3. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1 Ed. 1975

4. LÉVY, Pierre. O Que é o Virtual?. Ed. 34, São Paulo. 1996. Tradução Paulo Neves
5. MERLEAU-PONTY, Maurice. O Olho e o Espírito. In Coleção Os Pensadores, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1978.
6. VILLAÇA, Nízia e GÓES, Fred. Em Nome do Corpo. Ed. Rocco, Rio de Janeiro. 1998

Notas

- VILLAÇA, N e GÓES, F. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p23
DIDI_HUBERMAN, G. O que Vemos, O que nos Olha. São Paulo: Ed 34, 1998. p 77
VILLAÇA, N e GÓES, F. op. cit. p.29
MERLEAU-PONTY, M. O Olho e o Espírito. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 289
DIDI_HUBERMAN, G. op. cit. p.75
LEVY, P. O Que É O Virtual. São Paulo: Ed. 34, 1996. p28
FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A, 1975. p.774
Ibid. p.774
Ibid. p.155
Ibid. p.159

Dados da autora

Alice Stefania é performer, atriz, vídeo maker e pesquisadora. Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, integra o Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos desde 1992 e atualmente cursa o Mestrado em Arte e Tecnologia da Imagem, do departamento de Artes Visuais da UnB, sob orientação da Professora Doutora Maria Beatriz de Medeiros. O foco de sua pesquisa em andamento é performance em telepresença. É integrante ainda da Companhia teatral Píramundo.

Sites: www.corpos.org www.piramundo.com

e-mail: alice@corpos.org,

aliceste@unb.br, aliceste@hotmail.com

Alice
Stefania
161

INTERFERÊNCIAS IMAGINÁRIAS COM O PÚBLICO

Ana Cristina da
Natividade

INTRODUÇÃO

O *workshop* "Interferências imaginárias com o público"¹ deriva do meu trabalho em espaços públicos – a rua – onde a obra de arte não é

X Encontro Nacional
da ANPAP

162

um objeto-coisa (como escultura), mas uma rede de relações discursivas sobre um lugar e seus elementos componentes, feito com as impressões, os desejos e as memórias de quem observa e narra para o artista. O artista é quem pergunta, e promove o início do trajeto e caminha junto.

Discute, propondo, outras relações na *performance* das Artes visuais e para o ensino de artes. Onde antes a artista modelava a obra e o observador olhava, agora a artista propõe um movimento inicial, um mover-se junto, e assim o artista-observador, modela um olhar que é a própria obra de arte. Se pensarmos o professor de arte como o educador do olhar, aquele que trabalha a formação, a modelagem do olhar, podemos associar as duas ações a artística e a educativa.

Por que essa proposta? A obra é feita para um outro, para o olhar do outro. Obra, artista e observador compõe um sistema de sentido para a ação artística (não digo que seja a única, mas é esta que estou

trabalhando). Inicia com os "Girassóis"² onde as narrativas dos observadores sobre a obra naquele lugar junto com seus pensamentos, criaram um novo sentido para minha ação artística.

METODOLOGIA

Parto da concepção de obra de arte como ação criativa da experiência de si num determinado espaço e tempo, observo os dispositivos pedagógicos que medeiam e produzem a relação reflexiva do observador consigo mesmo como uma experiência estética de si no mundo.

Os dispositivos pedagógicos são os mecanismos usados para mediar a relação reflexiva do ser humano consigo mesmo. Segundo Larrosa, são:

"Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se."³

Reuni, num pequeno roteiro, as ações de ver-se, narrar-se, expressar-se e julgar-se, e transformei-as em questões-sugestões. Assim o ver-se passou para: como te vêes nesse lugar? ; o narrar-se em trajetória do olhar: Como vê? Porque está vendo desse jeito? Como te colocas nesse lugar? ; o expressar-se, em representar: que nome tem esse lugar? Qual o título desse lugar? ; o julgar-se, em regras de movimentação nesse lugar: como tu te sente nesse lugar? Qual a sensação? Pois essas sensações e sentimentos vão ajudando a olhar esse lugar.

Foram realizadas duas "interferência imaginárias" no dia 04 de julho de 1999, na Casa de Cultura Mário Quintana (Porto Alegre, RS), das 11 as 15 horas.

Constituíram-se em duas entrevistas, onde o observador (um por vez) foi convidado a descrever o lugar no qual estava, nomeando-o, fotografando-o e sendo fotografado no seu ponto de vista.

Para fotografar foi usada uma máquina fotográfica Pentax Z-70, com lente 35-80mm, filme Fuji, ASA 400, colorido. As entrevistas foram gravadas e transcritas, para serem analisadas. Foram registrados os títulos do lugares em pequenos papéis para dar continuidade ao trabalho posteriormente.

Proponho fazer uma interpretação semiótica das significações do espaço. Mas não penso em uma Geossemiótica, um processo analítico das formas espaciais construídas como um sistema linguístico (o que já seria muito interessante), mas numa Geossemia⁴, um processo de síntese, que pensa o processo de formação de sentido nas interações interpessoais e sociedade e natureza. Como um processo não de disjunção, de desconstrução, ou de significados dados, mas dos processos de significações. Não o signo, mas o enunciado⁵. Não a obra mas a moldagem. A leitura não do lexema (nível da manifestação), mas do sema (nível da imanência)⁶.

Me proponho a fazer uma interpretação de dentro do processo, entendendo essa interpretação como um processo de significação, de criação de um sistema de semas, de geosemas: uma busca de sentido, criando um sentido para o mundo, e ao narrá-lo fazendo-o um texto: um texto na forma de mundo. Como modelamos o mundo? imitando-o, inventando-o, suprimindo coisas e acrescentando⁷. Quem nomeia os espaços?

RESULTADOS

Ainda não iniciei a interpretação deste trabalho, mas a partir do conjunto das entrevistas, fotografias e estrutura das relações entre artista e observador é possível

pensar este trabalho de artes plásticas "como um lugar no qual se constitui ou se transforma a maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas"⁸.

CONCLUSÕES

Nesta primeira etapa do trabalho entendeu-se que o artista tem possibilidades para além da construção de objetos de arte ao pretender modelar processos de significações sócio-espaciais, alterando as relações na performance das Artes Visuais ao promover este tipo de obra.

Ana Cristina
da Natividade

163

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDRILLARD, Jean, *O sistema dos objetos*, São Paulo : Perspectiva, 1973.
- ECO, Umberto, *A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica*, São Paulo: Perspectiva, 1987.
- FIORIN, José Luiz, *Semântica estrutural: o discurso fundador*, IN: OLIVEIRA, Ana Cláudia e LANDOWSKY, Eric (eds.), *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*, São Paulo: EDIC, 1995. P. 17-42.
- HALL, Stuart, *A identidade cultural na pós-modernidade*, 3ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LARROSA, Jorge, *Tecnologias o Eu e Educação*, p.35-86, IN: SILVA, Tomaz Tadeu da, (org.) *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, 3ª. edição, Petrópolis: Vozes, 1994.

NATIVIDADE, Ana C. *De geografia para geossema, introdução ao pensamento dos processos de significação sócio-espacial*, Porto Alegre, disciplina Geografia humana A, Instituto de Geociências/UFRGS, julho, 1997.

Dados da autora

Ana Cristina da Natividade

E-mail: nativida@embratel.net.br

Nasceu em Porto Alegre, a 26 de abril de 1965.

Formou-se em artes plásticas, no Instituto de Artes da UFRGS em 1988. Atualmente faz o mestrado em educação, na Faculdade de Educação da PUCRS, como bolsista CAPES. Participou da criação, coordenação e foi professora do NAV (Núcleo de Arte de Viamão), de 1991 a 1995. Em seguida trabalhou com orientação de desenho, no Ateliê de Artes e Artesanato, em Viamão, de 1996 a 1998. Algumas das principais exposições individuais foram no Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (1990 e 1996); Museu de Arte de Santa Catarina, Florianópolis (1991); em Montevideu (1991); em Alicante, Espanha (1991). Participou de diversas exposições coletivas em algumas cidades no Rio Grande do Sul (como Santa Maria, Caxias do Sul), no Brasil (como Curitiba, Santos, Belo Horizonte), e no exterior (Barcelona, Inglaterra, Japão). Recebeu o prêmio "Espaço Urbano/Espaço Arte - 220 anos de Porto Alegre", com a escultura "Girassóis à Beira do Guaíba", em 1992. Buscando uma nova forma de atuar como artista plástica, vem desenvolvendo um trabalho que alia artes e educação, e mais recentemente, geografia. Alguns destes novos trabalhos são "Árvore do Desejo", realizado no I Fórum Municipal de Cultura, na Praça da Prefeitura, em Viamão, maio de 1996; "Modelando um lugar - integrando artes, geografia e turismo", (com Luciane Cândida) em Santo Ângelo, junho de 1999; e "Interferências imaginárias com o público", em Porto Alegre, na Casa de Cultura Mário Quintana, em 4 de julho de 1999. Publicou "Aprender e ensinar - cartografando um processo dialético em educação em torno do eixo desejo-cultura", Revista Educação, Porto Alegre: PUCRS, ano XXI, nº 36, novembro, 1998, p.107-125; "Lendo o visível e o invisível: o movimento", Coletâneas do programa de Pós-graduação em educação, Porto Alegre: UFRGS, vol. 6, nº2, dezembro, 1998, p.81-86; "A experiência de ver" (coordenação), Caderno de Pesquisa nº 2, Laboratório de Estudos Regionais, Instituto de Geociências, UFRGS; além de outros trabalhos apresentados no I Salão de Extensão da UFRGS, na 51ª SBPC, em Porto Alegre, no "Fala professor", em Curitiba, e no II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED, em Curitiba.

X Encontro Nacional
da ANPAP

164

Notas

1. Minha proposta no Workshop público ministrado por artistas plásticos gaúchos, promovido pelo gabinete da primeira dama do Estado do Rio Grande do Sul como parte do programa Cidadania Alerta, no dia 04 de julho de 1999, na Casa de Cultura Mário Quintana (Porto Alegre, RS)
2. Escultura "Girassóis à Beira do Guaíba", prêmio "Espaço Urbano/Espaço Arte - 220 anos de Porto Alegre", em 1992. Promoção da Secretaria da Cultura da Prefeitura de Porto Alegre.
3. LARROSA, 1994, p.57.
4. NATIVIDADE, 1997, p. 4.
5. Sema: "um signo particular cujo significado corresponde não a um signo, mas a um enunciado da língua." ECO, 1987, p. 127.
6. FIORIN, 1995, p.26.
7. BAUDRILLARD, 1973.
8. LARROSA, 1994, p.57.

SUPERFÍCIE DO DESENHO*

Antonio Lizárraga

Apresentação

A presente pesquisa, de caráter experimental, dá continuidade às nossas investigações plásticas sobre o comportamento das figuras geométricas (em especial ao quadrado, ao círculo e suas derivações formais) sobre o plano. Tendo como base o desenho, estes estudos vem envolvendo a criação de obras entre as quais destacamos a série *Quatrocentos e dezoito*, caracterizada por construções gráfico-cromáticas desenvolvidas sobre uma superfície branca, e que integra o projeto *Itaim Bibi/Vila Olímpia/Margem Sul*.

Objetivos

Entre os objetivos destacamos o estudo das possibilidades visuais de um polígono regular submetido a variações cromáticas, gráficas e volumétricas, a exploração do comportamento de retículas aplicadas sobre cores que atuem como planos paralelos e das possibilidades de intervenções geométricas sobre uma superfície branca, bem como a criação de textos visuais geométricos tendo como base o desenho.

A Superfície do desenho

A superfície não é apenas o resultado gráfico do registro de contornos, cheios/vazios.

A superfície pode constituir-se no esquema gráfico das trajetórias traçadas na

procura de planos que identifiquem a ocupação do trabalho, ou seja: um plano de 1mmx1mm equivale a um segmento de linha com 1m de largura.

Tem-se assim um todo integrado do qual resulta uma figura mais simples do que a soma de linhas separadas.

A linha e a superfície se desafiam enquanto formas que nos propomos a explorar.

Materiais e técnicas

O desenvolvimento desta pesquisa vem se dando com base no desenho onde são verificadas qualidades formais de elementos geométricos.

A tinta acrílica e o grafite atuam aqui como recursos para a criação de situações visuais onde a linha constrói novas superfícies sobre o suporte.

Notas

* *Superfície do desenho* é parte da pesquisa *Superfícies da cor* desenvolvida com o apoio de uma Bolsa de Produtividade do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (1997-1999).

Dados dos autores

Antonio Lizárraga (Buenos Aires, 1924)

1. Exposições Individuais

1960 - *Gundemaro Lizárraga* - Desenhos - Galeria de Arte São Luís, São Paulo.

1988 - *Formas* - pinturas e relevos - Galeria Paulo Vasconcellos, São Paulo. Prêmio "Melhor Exposição do Ano de 1988" - APCA

1992 - *Acordador* - Galeria Montessanti, São Paulo.

1993 - *Pinturas* - MAM, São Paulo.

1994 - *Frágil sobre Frágil* - Galeria Mônica Filgueiras, São Paulo.

1996 - *Desenhando a Cor* - Galeria Valu Oria - São Paulo

2. Exposições Coletivas

1976 - *Semana de Arte e Cultura Sulamericana* - Bonn, Alemanha.

Antonio
Lizárraga

165

1978 - Gravuras - Galeria da Embaixada Brasileira em Roma, Itália.

1979 - Gravuras - Galeria 119, Telaviv, Israel.; O desenho como instrumento - Pinacoteca do Estado, São Paulo.

1980 - II Exposição Internacional de Artes Plásticas de Belgrado - Iugoslávia.; Panorama da Arte Atual Brasileira - Desenho - MAM - São Paulo

1982 - Microfichas, Microarte - MIS, São Paulo; MAM, Rio de Janeiro; Universidade de Caxias do Sul - RS; Galeria Diferença, Lisboa - Portugal; Bath Cultural Center, Dallas - Texas - EUA.

1984 - Tradição e Ruptura - Desenho Industrial - Fundação Bienal de São Paulo, São Paulo.

1985 - Panorama da Arte Atual Brasileira - Arte sobre Papel - MAM - São Paulo.

1987 - Arte e novas tecnologias: fibras óticas - MAC/USP - São Paulo

1988 - Panorama da Arte Atual Brasileira - Formas Tridimensionais - MAM - São Paulo.

1989 - Olhar do Artista - MAC/USP - São Paulo

1992 - A sedução dos volumes - MAC/USP - São Paulo; Polaridades e Perspectivas - Paço das Artes, São Paulo.

1993 - Jardim das Esculturas - MAM - São Paulo.; Panorama da Arte Atual Brasileira - Pintura - MAM - São

Paulo.; Obras para ilustração do Suplemento Literário - 1956-1967 - MAM - São Paulo.

1994 - Bandeiras: 60 artistas homenageiam os 60 anos da Universidade de São Paulo - MAC/USP - São Paulo

1996 - 12 Artistas Pesquisadores da ANPAP - Paço das Artes - São Paulo

3. Participações em Bienais e Salões de Arte
1965 - I Salão de Arte Contemporânea de Campinas - Campinas, SP - prêmio aquisição; Salão Paranaense de Belas Artes (desenho) - Curitiba, PR. - 1o. prêmio de desenho

1967, 1969, 1971, 1973 - IX, X, XI, XII Bienais Internacionais de São Paulo -

1972 - Bienal Nacional de Artes Plásticas - "Plástica 72" -- Grande Prêmio Brasil Independência.; Salão Paulista de Arte Contemporânea - São Paulo. - Prêmio "Os Melhores de 72", da APCA - São Paulo.

1973 - Bienal de Arquitetura - Exposição Internacional de Projetos - desenho industrial e comunicação visual - São Paulo.

1990 - Bienal Brasileira de Design - Curitiba, PR. - Prêmio Selo de Excelência

1993 - III Bienal de Artes Plásticas de Santos - Sala especial - Santos, SP.

1994 - Bienal Brasil Sec XX - São Paulo.

4. Outras Atividades

1976 - Diretor-adjunto da Fundação Bienal de São Paulo - São Paulo.

1977 - Diretor da Fundação Bienal de São Paulo para o período de 1977/1980.; Pesquisador - Bolsa de Produtividade CNPq - Projetos: Tanscodificação em arte (1987), Milimetrando idéias (1989), Sólidos e planos (1991), Luzes e superfícies (1993), Cor, relevos, desenhos (1995), Superfícies da cor (1997); Pesquisador - Membro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP

X Encontro Nacional da ANPAP

166

EVOLUINDO PARA O DOMÍNIO DA COMPLEXIDADE

Artemis Moroni

*De que serve o eterno criar,
Se a criação em nada acabar?*
Goethe

Complexidade pode ser definida como a situação quando dadas as propriedades das partes e as leis de sua interação, não é trivial inferir as propriedades do todo. Pode também ser descrita não somente em termos do número de partes interagindo, mas também em termos de suas diferenças em sua estrutura e função. Mas há problemas especiais em se examinar sistemas muito complexos, um sistema pode ter tantos e tão diferentes aspectos que uma descrição é quase impossível. Então, uma previsão de suas produções é também impossível. Ainda, a análise de tal sistema requeriria sua destruição o que interromperia a análise. Mas, em geral, examinando-se o registro fóssil e a seqüência estimada dos componentes, a conclusão em geral é que as formas primeiras, originais, eram simples e pequenas, e que conforme a evolução progrediu apareceram entidades crescentemente complexas.

Há enorme complexidade em sistemas vivos, em uma célula, um órgão, um indivíduo, uma população, uma espécie, ou um ecossistema. O ambiente pode ser visto como um processo não-estacionário de n -ésima ordem, onde os n símbolos prévios, por exemplo, o movimento do sol através do céu, influenciam ou estão as-

sociados com a ocorrência do próximo símbolo. Mas, em geral, examinando-se o registro fóssil e a seqüência estimada dos componentes, a conclusão é que as formas primeiras, originais, eram simples e pequenas, e que conforme a evolução progrediu apareceram entidades mais e mais complexas. Complexidade crescente permite um conjunto maior de possibilidades de comportamentos e provê uma vantagem competitiva [Fogel, 1995].

Em *The origin of species*, Darwin propôs a teoria de que todas as espécies surgiram através do processo de evolução natural (Darwin 1859). Na verdade o título completo é *On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life* e resume a teoria de Darwin. Evolução é agora considerada

não apenas poderosa para a geração de entidades biológicas complexas, mas também aplicável em simulação de sistemas para criar estruturas e algoritmos elaborados, que podem ser facilmente programados. Modelos procedurais descrevem objetos que podem interagir com eventos externos para modificar a si mesmos, e são empregados em Computação Gráfica para criar cenas e animações com altos graus de complexidade. Por exemplo, o modelo de uma esfera que gera uma representação poligonal a uma certa resolução é um modelo procedural, pois o objeto gerado é determinado pelo parâmetro de resolução. Uma das características mais apreciadas desses modelos é que eles economizam espaço, é mais simples dizer "esfera com 200 polígonos" do que listar os 200 polígonos explicitamente [Foley et al., 1996].

Artemis
Moroni

167

Um preço pago à complexidade é que freqüentemente perde-se a capacidade de manter suficiente controle sobre os resultados. Modelos procedurais podem também ter limitações porque os detalhes do procedimento devem ser concebidos, compreendidos, e projetados por seres humanos.

1. O PROCESSO EVOLUTIVO

Tanto evoluções biológicas quanto simuladas envolvem os conceitos básicos de fenótipos e genótipos, e os processos de expressão, seleção e reprodução com variação. O genótipo é a informação genética que contém o código para a formação de um indivíduo. Em sistemas biológicos, genótipos

X Encontro Nacional
da ANPAP

168

são normalmente compostos de DNA; em evoluções simuladas há muitas possíveis representações de genótipos, tais como cadeias de dígitos binários, conjuntos de parâmetros procedurais, ou expressões simbólicas.

O *fenótipo* é o indivíduo em si mesmo, ou a forma que resulta do processo de desenvolvimento e do genótipo. *Seleção* é a maneira através da qual o fitness do fenótipo é determinado. A vizinhança de sobrevivência e o número de novos descendentes que um indivíduo gera é proporcional à sua medida do fitness. *Fitness* é simplesmente a habilidade de um organismo de sobreviver e reproduzir. Em simulação, ele pode ser calculado por uma função de avaliação definida explicitamente, ou pode ser provido por um mentor humano, como é em seu trabalho. *Reprodução* é o processo através do qual novos genótipos são gerados a partir de um genótipo ou genótipos existentes. Para a evolução progredir é necessário uma *variação*, ou mutações em novos genótipos, com alguma freqüência. Mu-

tações são usualmente probabilísticas ao invés de determinísticas. O ciclo repetido de reprodução com variação e seleção dos indivíduos com maior capacidade de adequação direciona a evolução de uma população para indivíduos com fitness mais e mais elevados. *Combinação sexual* pode permitir material genético de mais de um indivíduo serem mesclados de modo a criar novos genótipos. Isto permite características evoluírem independentemente e mais tarde serem combinadas em um genótipo individual. Apesar de não ser necessário que a combinação sexual ocorra, é uma prática bastante apreciada que acelera o aperfeiçoamento da espécie tanto em evoluções biológicas como simuladas.

2. GENÓTIPOS

Algoritmos Genéticos foram primeiro desenvolvidos por Holland (1975) como técnicas de busca confiáveis, na qual populações de pontos de teste evoluem por variação e seleção aleatória. Eles se tornaram largamente utilizados para achar o ponto ótimo em grandes espaços de estado.

As populações usadas para algoritmos genéticos são normalmente grandes (de 100 a 1000 ou mais indivíduos), de modo a permitir a busca em muitos pontos do espaço e sobrepujar o ótimo local. A cada geração, muitos indivíduos sobrevivem e se reproduzem para criar a nova geração. Muitos ótimos locais são potencialmente soluções interessantes. Os genótipos usados em algoritmos genéticos tradicionalmente consistem de cadeias de dados de tamanho fixo manipulados por regras fixas. Isto é apropriado para busca de soluções ótimas em espaços dimensionais, mas estas restrições são às vezes muito fortes por estabelecerem limites rígidos no conjunto de fenótipos possível. Não há possibilidade ao processo evolutivo de uma nova regra ou um novo parâmetro, ou ca-

minho para seja estendido além de sua definição original - o espaço genético N-dimensional permanecerá unicamente N-dimensional. Para superar esta limitação, é desejável incluir informação procedural no genótipo ao invés de somente dados. Além disso, os elementos do genótipo não deveriam se restringir a uma estrutura ou tamanho específicos.

Expressões hierárquicas Lisp podem ser utilizadas como genótipos em uma tentativa para contornar essas restrições. Essas expressões ou conjuntos de expressões tornam-se os genótipos para modelos procedurais evolutivos. Por exemplo, um procedimento para geração de texturas pode ser descrito por uma expressão que calcula uma cor para cada coordenada de pixel (X, Y), e um procedimento para gerar uma superfície paramétrica pode ser descrita por uma equação que calcula a localização de um vértice 3D para cada variável paramétrica (U, V).

Para começar uma sessão de evolução interativa, é criada uma população inicial de genótipos consistindo de expressões Lisp aleatoriamente geradas. Essas são montadas por primeiro escolhendo uma função aleatória e então gerando da mesma maneira os argumentos requeridos pela função. A maioria dessas funções recebe e resulta imagens, e podem ser consideradas como operações de processamento de imagens. Os genótipos iniciais da população são expressos pela seqüência de operações a serem aplicadas, e os fenótipos - as imagens resultantes - são exibidos para seleção. Os melhores indivíduos são então selecionados para sobreviver, reproduzir e criar a próxima geração; repetindo-se o processo com a nova população.

Um algoritmo genético que usa julgamento humano para fornecer aptidão é chamada um algoritmo genético interativo (IGA - *Interactive Genetic Algorithm*),

uma referência para seu ciclo de treinamento interativo. Este ciclo tipicamente começa com a apresentação dos indivíduos na população corrente ao mentor humano para experimentar. Em domínios visuais, onde cada indivíduo é apresentado como uma imagem, todos os indivíduos são usualmente apresentados em uma vez, freqüentemente em tamanho reduzido de modo que a população inteira pode ser vista ao mesmo tempo. O mentor pode comparar e contrasta o conjunto atual de imagens, determinando a aptidão - fitness - de cada indivíduo no contexto de todos os outros.

Outros modelos procedurais podem ser desenvolvidos com variações nos métodos já descritos. Texturas de volume, texturas animadas, e funções de processamento de imagens podem ser representadas aumentando o conjunto de variáveis de entrada incluído nas expressões [Sims, 1993].

3. MUTAÇÕES

A natureza temporal dos domínios musicais não permite a apresentação paralela de indivíduos. Primeiro, objetos musicais não podem ser apresentados em um formato comprimido sem deturpá-los. O análogo musical para uma imagem reduzida poderia ser um trecho acelerado. Mesmo que o tom correto seja preservado, o tempo poderia alterar-se, que certamente mudaria a percepção musical. O segundo problema é que amostras musicais múltiplas não podem estar simultaneamente presentes sem obscurecer a identidade de cada indivíduo. O olho pode focar uma imagem de cada vez, mas o ouvido não pode isolar uma linha melódica aleatória de uma peça musical.

Artemis
Moroni

169

Na música, IGAs tem sido aplicado para gerar uma amostra de som para ser utilizada como fonte para um instrumento digital, gerar uma medida de ritmo singular que pode ser repetidamente usada para criar uma trilha, desenvolver um módulo "ouvido" em um sistema de composição multi-nível; ou construir um conhecimento baseado em idéias melódicas para uso em improvisação de solos de jazz.

GenJam [Biles, 1994] apresenta um modelo de um músico novato em jazz aprendendo improvisar, baseado em IGA. No GenJam as populações representam uma base de conhecimento cooperativo contendo idéias melódicas que servem como blocos de um edifício

X Encontro Nacional
da ANPAP

170

para a improvisação de solos de jazz. Cada indivíduo codifica uma medida ou frase musical que deve ser ouvida tanto num contexto harmônico arbitrário como no contexto de outros indivíduos.

Quando o sistema está em modo evolução, seleção, crossover (combinação) e mutação são aplicadas, para repor metade de cada população por uma nova geração antes de um solo ser apresentado para avaliação. Seleção e substituição são tratadas num esquema de competição modificada. Quatro indivíduos são selecionados aleatoriamente da população. Os dois indivíduos mais aptos nesta "família" atuam como pais numa operação de crossover de ponto único, que resulta em dois novos indivíduos. A um deles é aplicada "mutação musicalmente significativa". Os dois piores da família original são substituídos pelos dois novos indivíduos. Essas operações são aplicadas para ambas as populações, a de medidas e de frases.

Num esforço para acelerar a evolução para criar uma população não somente nova, mas geneticamente mais adequada, esses operadores de "mutação musicalmente significativa" violam a sabedoria do GA convencional em que os operadores genéticos devem ser "cegos" com respeito às estruturas que eles alteram. Esses operadores são tais como: rotacionar à direita, inverter, ordenar e transpor, aplicados aos genótipos de ambas as populações; e refletem alguns artifícios empregados pelos músicos durante a composição.

Ao escutar um solo, o mentor humano pode digitar um ou mais "b" se uma seqüência é julgada boa, ou um ou mais "r" se uma seqüência é julgada ruim. A aptidão para uma dada medida ou frase é aumentada a cada "b", e reduzida a cada "r". Os valores de aptidão modificados são associados de volta aos indivíduos da população depois que o solo termina.

4. FITNESS

Ainda no domínio musical, Vox Populi [Moroni et al., 1999] utiliza de uma outra maneira um IGA para composição em tempo real. Uma população de acordes é codificada segundo o protocolo MIDI, e a população evolui através da aplicação de um algoritmo genético. Um critério de fitness, ou aptidão, baseado em três sub-critérios definidos para avaliar o melhor acorde em cada geração, e este acorde é selecionado como o próximo elemento da seqüência musical a ser tocado. Cada novo acorde é uma nova palheta de sons que o músico pode usar para dar continuidade à evolução sonora. Facilidades da interface (pad e sliders) permitem uma fácil manipulação de diferentes aspectos da função de fitness.

Desde que a música ocidental é baseada em harmonia é desejável que um ambi-

ente de composição algorítmica lide com teorias formais nesse aspecto. Entretanto, harmonia é uma questão muito subjetiva, a avaliação da harmonia não parece ser um julgamento natural, mas uma resposta comum adquirida por pessoas em uma região cultural, e muitas tentativas em formalisar o conceito tem se mostrado inadequadas. Contudo, enquanto há uma diferença de opinião sobre o que constitui a harmonia, há um acordo geral quanto à ordem relativa da consonância dentro do intervalo musical.

No Vox Populi, uma teoria numerológica da consonância foi aplicada como função de fitness. Baseada na consonância uma seqüência de notas é aproximada à sua nota harmonicamente compatível, ou centro tonal. Centros tonais podem ser imaginados como aproximações da melodia no seu decorrer. O método aplicado para avaliação da função de fitness usa fuzzy sets e é colocado como um problema de otimização de função aplicado a fatores fisiológicos relevantes à apreciação musical. Essa abordagem é significativa por não adotar uma solução heurística. O fitness final é o resultado da avaliação de cada acorde do ponto de vista harmônico, melódico e do intervalo de notas selecionado. Tanto as sub-funções de avaliação do fitness harmônico como melódico usam a teoria da consonância mencionada acima.

O ambiente de composição foi projetado de modo a propiciar experimentos sonoros e ser usado como uma ferramenta de composição algorítmica. A interface gráfica permite ao usuário mudar os parâmetros, interferir na função de fitness e, conseqüentemente, na evolução da música. Controles de sliders permitem variar o centro tonal em tempo de composição, trazendo a melodia para o grave ou agudo, bem como alterar o intervalo das vozes, o que propicia acordes

ou arpejos. Também é possível alterar a duração do ciclo evolutivo, variando o ritmo da composição. Um pad interativo permite, através de desenhos bidimensionais, um gesto de maestro elementar, atuando sobre a função de fitness amarrando os controles às trajetórias das curvas. Vox Populi está disponível em <http://www.ia.cti.br/~artemis/voxpopuli>.

A música resultante varia de sons pontilhísticos até longos acordes, dependendo da duração do ritmo genético. A sub-função de fitness octave direciona as notas ao intervalo de vozes humanas, mas, desde que várias orquestras podem ser utilizadas, este intervalo é muito limitado para alguns instrumentos e pode ser modificado. A interface foi projetada para ser flexível para modificar a música que está sendo gerada. Associando o comportamento de algoritmos genéticos a controles para interação em tempo real, Vox Populi atua como um instrumento musical. Diferente de outros ambientes, é capaz de criar seu próprio material sonoro e permite interferência na função de fitness em tempo real.

Artemis
Moroni

171

5. EVOLUÇÃO E COMPLEXIDADE

Evolução é um método para criar e explorar complexidade que não requer compreensão sobre o processo específico envolvido. Nas aplicações evolutivas apresentadas, diferentes formas de se adicionar complexidade aos sistemas foram sugeridas: através dos genótipos, das mutações e do fitness. Pouco ou nada se falou de aspectos tais como crossover ou combinação sexuada. Há várias possibilidades de crossover já estudadas e nada indica que os diferentes domínios do conhecimento

tenham apenas dois sexos, apesar de que a simplicidade é conveniente.

O processo de evolução interativa pode ser considerado como um meio de explorar um outro processo, o da criação. De um modo em geral os sistemas evolutivos apresentam resultados surpreendentes, que dificilmente seriam obtidos de maneira intencional. Sims [Sims, 1993] sugere em seu artigo que pelo menos dois comportamentos seletivos são possíveis: num deles, deseja-se atingir um determinado objetivo e o mentor seleciona exemplos mais e mais próximos do objetivo até que ele seja atingido. Noutro, como no GenJam, o mentor segue ou "premia" os exemplos mais interessantes conforme eles

X Encontro Nacional
da ANPAP

172

ocorrem, sem tentar atingir nenhum objetivo. No Vox Populi uma terceira abordagem é sugerida, o mentor interage diretamente sobre a função de fitness, mudando as condições de sobrevivência no meio ambiente. Dentro da teoria da evolução, poderia ser feita uma analogia com catástrofes ocorrendo no meio ambiente, de modo que espécies outrora em desvantagem possam ser mais aptas nas novas condições.

O processo de evolução interativa pode também ser considerado como um sistema que tenta "aprender" sobre estética com o mentor. A partir da população apresentada e das escolhas realizadas, podem ser descobertas similaridades. Por exemplo, as mesmas populações de imagens apresentadas a Picasso e Dali, que escolhas resultariam? No domínio sonoro, têm-se tentado o treinamento de redes neurais para o reconhecimento e seleção de seqüências de um determinado estilo, mas os resultados ainda não são conclusivos.

A que se prestaria um sistema que fosse não apenas capaz de criar, mas de sele-

cionar as melhores - sob algum critério - escolhas? Considerando-se a evolução como um processo de busca e seleção em algum espaço, o espaço pode ser tão vasto que apenas contemplar algumas regiões para selecionar pode ser infinitamente tedioso. A busca se moveria então para o espaço das complexidades, ou das funções de seleção.

Quanto ao eterno criar, se a criação é eterna, não há como em nada acabar.

Nota

Centro Tecnológico para Informática - Instituto de Automação - CTI/IA

Referências

- Biles, J. A. GenJam: A Genetic Algorithm for Generating Jazz Solos, *Proceedings of the 1994 International Computer Music Conference, ICMA, San Francisco, 1994.*
- Darwin, C. *The origin of species*, New American Libray, Mentor paperback, New York, 1859
- Fogel, D.B. *Evolutionary Computation, Toward a New Philosophy of Machine Intelligence*. IEEE Press, 1995, pp. 46 - 47.
- Foley, J. D. et al. *Computer Graphics Principles and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company, 1996, pp. 1018 - 1019
- Moroni, A., Manzolli, J., Von Zuben, F., Gudwin, R. *Evolutionary Computation applied to Algorithmic Composition*, *Proceedings of CEC99 - IEEE International Conference on Evolutionary Computation*, Washington D. C., 1999
- Sims, K. *Interactive evolution of equations for procedural models*, *The Visual Computer*, 1993, 9 pp. 466 - 476 Springer-Verlag 1993

CIBIONTE : O SELO CIBERNÉTICO

Cleomar de
Sousa Rocha

"O tempo e o espaço são modos pelos quais pensamos, e não condições nas quais vivemos." (Einstein)

O grande avanço tecnológico do final deste século já é um lugar comum em discursos, artigos e teorias. Na prática, ainda soa como enigma para grande parte da população mundial, e até ficção para outra grande parcela.

O oxímoro tecnológico indica, de um lado, a eliminação de grandes questões mundiais, encontrando em teorias otimistas uma verdadeira revolução cultural, baseada na otimização do desempenho humano, e de outro, evidencia populações inteiras perdidas no espaço-tempo do subdesenvolvimento, relegadas a viver em um nível primitivo se comparado aos primeiros. De modo sintético, quanto mais se avança na questão tecnológica, maior a distância existente entre os beneficiados por esta tecnologia, e aqueles que não a detêm.

A exploração do espaço, a vida simbolizada, o saber desterritorializado, os grandes centros e mesmo o pulsar social se virtualizando, as formações comunitárias em ambientes cibernéticos, enfim, parte da vida humana migra-se para um espaço que, na concepção deleuziana, é puro complexo problemático, passível de solução em processos de atualização, o pró-

prio virtual. Cria-se uma forma de "vida híbrida - simultaneamente, biológica, mecânica e eletrônica (...). Damos-lhe o nome de economias, mercados, rodovias, redes de comunicação ou estradas eletrônicas..." (ROSNAY, 1997: 17), reunidos em um organismo planetário, o cibionte, substantivo proposto por Joël de Rosnay, "formado a partir de 'cibernética' e 'biologia'." (idem)

No campo do saber, uma nova estrutura é teorizada: a Cosmopédia. Utopia idealizada por Pierre Lèvy e Michel Authier, repouso "em grande parte nas possibilidades para a representação e gestão dinâmica dos conhecimentos abertas recentemente pela informática." (LEVY, 1998: 182)

Cleomar de
Sousa Rocha

A cosmopédia não só põe à disposição do intelectual coletivo o conjunto de conhecimentos que lhe é disponível e pertinente em determinado momento, mas também se apresenta como um lugar central de discussão, de negociação e de elaboração coletiva. Imagem plural do saber, a cosmopédia é o tecido mediador entre o intelectual coletivo e seu mundo, entre o intelectual coletivo e ele próprio. (...) Na cosmopédia, toda leitura é uma escrita. A cosmopédia é uma espécie de espaço relativista submetido à consulta e à inscrição. (LEVY, 1998: 183)

A cosmopédia, espaço do saber, é quase virtual, por estar localizada no ciberespaço, especificamente em redes de computadores, que utilizam sistemas digitais. E "... a digitalização da informação pode ser aproximada da virtualização. Os códigos de computador inscritos nos disquetes ou discos rígidos dos computadores - invisíveis, facilmente copiáveis ou

transferíveis de um nó a outro da rede - são quase virtuais, visto que são quase sempre independentes de coordenadas espaço-temporais determinadas. No centro das redes digitais, a informação certamente se encontra fisicamente situada em algum lugar, em determinado suporte, mas ela também está virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja pedida." (LEVY, 1999: 48)

A cosmopédia lembra projetos anteriores, como o Memex de Vannevar Bush e o Xanadu, de Theodore Nelson. Distingue destes pela tecnologia que envolve, baseada na inteligência artificial. A Cosmopédia seria um organismo dinâmico de informa-

X Encontro Nacional
da ANPAP

ção, alimentado por comunidades que a usaria.

174

Poderíamos antever a cosmopédia como o cérebro do cibionte de Rosnay. O verda-

deiro hipercórtex proposto por Roy Ascott: "A Net reforça o pensamento associativo, hipermediado, pensamento hiperlincado - o pensamento do artista. É a inteligência das redes neurais. Isto é o que eu chamo de *hipercórtex*." (ASCOTT, 1997: 337)

O oxímoro tecnológico, entretanto, se funda justamente no processo de desterritorialização do saber, que não mais tem olhos para o atual, o visível, o localizável. Deslustrados com a cibercultura, o intelecto coletivo contemporâneo procura na velocidade, na dinâmica ausência de espaços e tempos - e principalmente de fronteiras - sua utopia inumana, sobre-humana, simbiótica, híbrida. Personificando colapsos do intervalo¹, a velocidade impregna o imaginário com novas formas de vida, enquanto vidas reais, atuais, escapam levadas pela fome, pela miséria, sem que o haja tempo para nossa cognição apre-

ender seus sentidos. Crises de escassez de alimento, de água potável, de ar limpo, de superpopulação representam menos que os prováveis avanços trazidos pela tecnologia. Criemos cibiontes, deixemos morrer os humanos.

O imaginário coletivo - que na contemporaneidade dizem ser a televisão (KERCKHOVE, 1997: 37) - incorpora mais e mais corpos híbridos, meio humanos meio máquinas, com gritos de "isso é um milagre da tecnologia" - o novo deus que certamente se apresenta como um selo apocalíptico. Corações artificiais já são lugar comum. Certamente o homem de seis milhões de dólares ou a mulher biônica, personagens dos seriados homônimos dos anos oitenta, ficaria estarelecido com o coração do brasileiro Dionísio Eloy, um pedreiro que recentemente recebeu um coração de titânio, em cirurgia que durou quatro horas, no sul do país. E no ambiente da comunicação de massa contemporânea, só há lugar para o novo. A morte pela fome já não é notícia: não sensibiliza mais. Temos corações também de titânio: insensíveis. Não que o pedreiro Dionísio não mereça seu coração novo - e provisório, movido a baterias - cremos que o avanço tecnológico deve justamente atuar na manutenção da vida - e em soluções definitivas por doações, renúncias, atos humanitários. O ponto é que estamos em uma corrida desenfreada para manter o ritmo ditado pela tecnologia, sem atentar para a mínima compreensão do humano, sua reação frente a isso tudo, colapso não do tempo, que é invenção humana, mas do intervalo inexistente, inacessível, do próprio homem.

ENTRE A TRANSLUCIDEZ E O INACABADO

"O futuro já está aqui, a questão é que não foi distribuído equitativamente." (William Gibson)

As novas expectativas de vida humana e social incluem certamente uma apropriação de espaços outrora inacessíveis, ou mesmo inexistentes. O avanço sobre o espaço sideral é fato há tempos. Se não vamos de corpo, (e data de julho de 1969 a conquista da lua) nossos olhos lá estão, atentos, na forma de câmeras, sondas, telescópios e satélites espaciais. Também nossos ouvidos, pelos inúmeros radares dispostos em todo o planeta, direcionados para o espaço, procuram revelações. Nossas extensões corporais pela tecnologia - chamada *Coisificação* por Mario Perniola (filósofo e professor de estética da Universidade de Roma), alcançam também o microcosmo. Os potentes microscópios eletrônicos possibilitam enxergar um universo inimaginável, e recriar a vida, alteradas, transgênicas.

Mas estes novos espaços, e principalmente essas novas características tornadas do humano, salientam ainda mais uma indefinição do espaço do corpo, massa corporal de capacidade ampliada, dentro de uma sociedade. O espaço ocupado hoje é o da competência tida, no lidar com os saberes, na conquista de suas extensões possíveis.

Em *Cem Anos de Solidão*, da Gabriel Garcia Marquez, a construção de uma narrativa fantástica - verdadeiramente alegórica, segundo tipologia específica da Teoria da Literatura - envolve uma troca sutil e muito bem montada de questões corriqueiras enquanto anormais, estranhas, como é o caso de uma dentadura descrita de forma original, e de eventos maravilhosos - ainda com terminologia da Teoria da Literatura - enquanto corriqueiros, como é o caso do tapete voador. O interessante desse processo reside justamente no fato de nos parecer familiar algo que sabemos não ser, e estranho algo que integra nosso cotidiano. Esse estranhamento e essa familiaridade advém então dos modos de aproximação do evento,

não apenas dele em si. A relação estabelecida se sobrepõe aos próprios elementos envolvidos. Talvez isso explique, em parte, a aproximação das crianças - e adultos - a figuras horrendas criadas pelo cinema e televisão, demonstrando um carinho confesso. *Heimlich* e *unheimlich*² partem, segundo Freud, da mesma coisa.

Buscando compreender as estruturas psicológicas humanas nas relações travadas com suas extensões surge a *tecnopsicologia*, que vem a ser "o estudo da condição psicológica das pessoas que vivem sob a influência da inovação tecnológica. A *tecnopsicologia* pode ser ainda mais relevante agora que existem extensões tecnológicas para as nossas faculdades psicológicas" (KERCKHOVE, 1997: 33). A

tecnopsicologia estuda os potenciais das psicotecnologias, termo inventado por Derrick de Kerckhove, "para definir qualquer tecnologia que emula, estende ou amplifica o poder das nossas mentes. Por exemplo, enquanto a televisão é geralmente vista apenas como um difusor unilateral de materiais audiovisuais, podia ser útil para os psicólogos verem-na como uma extensão dos nossos olhos e ouvidos até aos locais de produção das imagens" (1997: 34).

Novas relações psicológicas e sociais se formam, como em um universo inacabado - e realmente o é. As formas interativas, as comunicações mediadas por computadores, enfim a reconstrução de laços sociais em novas comunidades requerem estruturas extremamente desenvolvidas, quer no aparato tecnológico, quer na condição psicológica das pessoas envolvidas, não apenas para efetuarem atividades ou relações baseados em modelos abstratos, mas para compreenderem-se abstratos - os avatares - nos universos ou mundos virtu-

Cleomar de
Sousa Rocha

175

ais, simbólicos, que atuam em nós, de forma subliminar ou não. A translucidez aparente - abertura total e sem fronteiras - indica o olhar para outras direções, não para si. Vemos através dele, evento translúcido, não exatamente ele. O seu conjunto, contudo, é apreendido por nosso subconsciente, e "lido" por nosso corpo, subliminarmente. E enquanto isso uma criança morre de fome a cada três segundos na África e na Ásia. E tudo o que vemos são áreas pretas piscando em um planisfério na Internet (URL: <http://www.thehungersite.com/index.html>)³. Que programa teriam usado para produzir aquele site e fazê-lo funcionar? Eis o que não é a nossa questão.

X Encontro Nacional
da ANPAP

O HOMEM DE LATA

176

"E a estética, juntamente com a ética, será o grande valor do século XXI."
(Domenico De Masi)

Em *O Mágico de Oz* (filme de 1939 da Warner dirigido por Victor Fleming), um homem feito de lata busca realizar seu sonho: ter um coração. De modo geral poderíamos alterar terminologicamente o sonho o homem de lata, sem alterar-lhe o sentido, dizendo que o que ele busca são sentimentos, baseados em sua sensibilidade. É essa também a nossa busca no universo cibernético. Acostumados às simulações e as certezas que procedimentos realizados ali não surtiriam efeito algum acostumaram-nos a pensar erroneamente o meio, imputando-lhe uma distância inexistente. Em *Matrix*, filme da *Warner Brothers* recentemente exibido pelos cinemas mundiais, uma definição do universo construído tecnologicamente, o virtual *Matrix*, na relação com o humano é um bom exemplo de onde queremos chegar. Diz no filme que o que percebemos exerce força em nós, de modo que sentimos. O que percebemos ser

real, é. Temos então dois pontos: o primeiro diz de um acostumar-se a simulação sem efeitos "reais"; já o segundo diz que a realidade é formada por aquilo que percebemos, cognitivamente ou não. Fato: tudo o que ocorre em nossa volta é percebido, se não pela mente, pelo corpo, em reações instantâneas⁴, sendo guardado em espaços mentais não acessíveis, o subconsciente. Questão: estamos cientes de nossos limites perceptivos, ou estaríamos nós utilizando um ferramental desconhecendo seus efeitos "reais" ? Lèvy nos coloca, repetindo Deleuze, que o virtual é real enquanto complexo problemático, e que encontra sua resposta no atual (LEVY, 1996). É correto dizer então que todas as questões tornadas virtuais encontrarão suas respostas quando atualizadas. E mesmo que tais questões são reais, enquanto complexo problemático. Um dia, quando da sua atualização, todas as questões retornarão, como o *unheimlich* de Freud, e nos serão estranhos.

Temos então um espaço para ser preenchido, como no homem de lata do *Mágico de Oz*. O aparato tecnológico, ou os universos criados nesses espaços, necessitam de um coração. Esse coração deve conter o pulsar humano, condutor de vida. Negligenciar essa necessidade pode significar confrontar-se com ela mesma, tomada estranho, quando do seu retorno ou atualização. Necessário se faz tornar o ambiente tecnológico significante enquanto humano. O hipercórtex de Roy Ascott ou a *Cosmopédia* de Lèvi e Authier só terão sentido em um ambiente humanizado, significativo.

O desenvolvimento tecnológico deve adquirir a dimensão, ou a dinâmica, do desenvolvimento do humano. Domenico De Masi, autor da última epígrafe e sociólogo italiano, diz que a "estética, juntamente com a ética, será o grande valor do século XXI. Por uma razão bem simples. A tecnologia esgotou a maior parte da ajuda que nos podia dar. Ou seja, entre dois

relógios, o de maior precisão, por longos séculos, era mais valioso. Mas hoje todos são precisos graças ao quartzo. E o que prevalece é o design. A estética não é apenas a beleza da forma das coisas, não são apenas as boas maneiras entre as pessoas, mas também a disciplina que dá um sentido às coisas” (MASI, 1999: 19).

Dar um sentido às coisas, um coração ao homem de lata, humanizar os mundos e espaços tecnologicamente criados, não se equívale a dar um sopro de vida a algo, como um deus. Estamos antes demarcando nosso espaço, como nos tempos primitivos, para torná-lo reconhecível. O universo mudou, mas as necessidades primordiais humanas não - e aqui encontra-se a sociabilidade. É preciso acostumar-se. Mais que isso, é preciso não fazer da tecnologia mais um abismo entre as nações, entre os povos, entre os humanos. Não podemos ser quaisquer células do Cibionte de Rosnay, sejamos seus neurônios, capazes de controlá-lo. Ou um selo apocalíptico poderá estar-se abrindo.

A humanização das novas tecnologias passa obrigatoriamente por seu domínio completo, não apenas técnico. Suas estruturas devem ser verificadas, enxergando seus colapsos de tempo e de espaço e nossas reações, quer cognitivas quer não, de modo que sua continuidade assegure um referencial humano. Estética e ética devem prevalecer não apenas para fundar a sociedade do próximo milênio, mas deve ser o próprio sentido da raça humana. Só então teremos não o *bug*, mas um *boom* sócio-cultural que nos abrirá as portas para o futuro. Marana ta!

Referências bibliográficas

ASCOTT, Roy. Cultivando o Hipercórtex. In DOMINGUES, Diana (org). *A Arte no Século XXI: A Humanização das novas*

tecnologias. São Paulo: Unesp, 1997. (336-344)

FREUD, Sigmund. O Estranho (1919) In *Obras Psicológicas Completas*. Edição *standard* Brasileira. Vol. XII, pág. 273-315. Rio de Janeiro: Imago, 1976. Título original: *Das Unheimliche*.

KERCKHOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura – Uma Investigação Sobre a Nova Realidade Electrónica*. Trad. Luís Soares e Catarina Carvalho. Coleção *Mediações*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997. Título original: *The Skin of Culture – Investigating the New Electronic Reality*.

Cleomar de
Sousa Rocha

177

LEVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva - por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998. Título original: *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*.

_____. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. Título original: *Cyberculture*.

_____. *O Que é o Virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. Título original: *Qu'est-ce que le virtuel?*.

MASI, Domenico De. Entrevista concedida ao programa Roda Vida, da TV Cultura (SP) veiculada em 04.01.99, e publicada na íntegra In *Pré-Textos para Discussão*. Ano IV, v. 4, n. 6, jan/jun. 1999. Pág. 7-21.

ROSNAY, Joël de. *O Homem Simbiótico*. Perspectivas para o terceiro milênio. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

Título original: L'homme sybiotique
- Regards sur le troisième millénaire.

Notas

1. Sobre colapso do intervalo ver KERCKHOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura – Uma Investigação Sobre a Nova Realidade Electrónica*. Trad. Luís Soares e Catarina Carvalho. Coleção Mediações. Lisboa: Relógio D'Água, 1997. Título original: *The Skin of Culture – Investigating the New Electronic Reality*.

2. Sigmund Freud desenvolveu estudos específicos perseguindo o fundamento do *estranho*, o que causa estranheza. Seus estudos evidenciaram que o fenómeno encontrava sempre sua resposta a partir do reconhecimento do mesmo, no que era verdadeiramente familiar. O elemento estranho é entendido enquanto repetição do elemento conhecido porém reprimido por processos mentais, geralmente ocorrido na infância. Freud se vale do termo alemão *heimlich* (doméstico) e *heimisch* (nativo), pa-

X Encontro Nacional da ANPAP

178

lavras que dão origem a *unheimlich*, seu contrário, para enfatizar que este último contém os primeiros. O estranho é algo conhecido, reprimido e reencontrado.

3. Este site funciona a partir de doações acionadas por internautas e efetivadas por empresas patrocinadoras. O internauta pode "autorizar" a doação de alimentos para as crianças a partir do acionamento de um botão, sem custo algum para ele. Os custos são patrocinados por empresas que efetivam as doações. Cada internauta pode acionar o botão de doação uma única vez por dia, podendo fazê-lo diariamente.

4. Carece esclarecer citando um estudo realizado por Steven Kline, diretor do Laboratório de Análise dos Media da Simon Fraser University, em Vancouver, e seu irmão, Rob, acerca de seu experimento que consistia em medir as reações fisiológicas das pessoas a qualquer coisa que lhes fossem mostrada. O resultado, a partir dos exames realizados em Derrick de Kerckhove - que nos relata a experiência -, foi de que o corpo reagia instantaneamente, ainda que o examinado confessasse seu sentimento de impotência por não conseguir reagir mentalmente às cenas exibidas, pela sua dinâmica (KERCKHOVE, 1997: 37-38).

Cleomar de Sousa Rocha
Mestre em Arte e Tecnologia da Imagem pela UnB,
Coordenador e professor dos cursos de Educação Artística e Pós-Graduação em Computação Gráfica da UNIFACS – Universidade Salvador - e membro da ANPAP - Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas.

ESPÓLIO DE ROMOLO GOMES DE CASTRO DEUS TEATRO MONÓTONO PESQUISA COMUNITÁRIA EM ARTE/1998-1999

Didonet Thomaz

INTRODUÇÃO

O espólio de Romolo Gomes de Castro Deus (1903-1983) foi descoberto em 26 de Julho de 1998, durante a Pesquisa Comunitária para o Teatro Monótono (1), pesquisa de caráter experimental que vem sendo desenvolvida há vinte e dois anos, no Brasil.

A descoberta ocorreu após a conclusão do Projeto Casa Erbo Stenzel (2) e sua atração foi determinada pela palavra relocar - relocar a casa, Romolo fazia réplicas e "doava" o seu lar, atuando simbolicamente. Esta elipse, interligando dois projetos de nascente urbana, mediante a palavra relocar, é uma seqüência do interesse primordial pelo estudo da movimentação dos objetos e das idéias na Pesquisa Comunitária para o Teatro Monótono. Tratando-se de duas construções definidas e sobre as quais as possibilidades de análise estão às vistas, ficou decidido, mais uma vez, que sendo social a origem da idéia é para a sociedade que a idéia transformada deve voltar. E esta é a justificativa principal deste projeto.

O Espólio de Romolo Gomes de Castro Deus foi inscrito como tema da Monografia

do Curso de Pós-Graduação – Especialização em História da Arte do Século XX, Escola de Música e Belas Artes do Paraná-EMBAP, 1999/2000. E desde então, o corpo da pesquisa ficou definido.

Neste momento, a intenção é de fazer uma outra elipse unindo a informalidade da Pesquisa Comunitária para Teatro Monótono aos cânones da pesquisa científica. Parece justo iluminar o raciocínio científico com aqueles mais livres, próprios da arte, pois ocorrem simultaneamente nesta recolha cotidiana, é econômico; parece justo manter em contraponto as permanentes invasões humanas da arte na ciência e vice-versa, da mentira na verdade e vice-versa.

São ensaios dedicados à evolução do pensamento.

Didonet
Thomaz

179

Esta Monografia pretende a inclusão deste tema - Espólio de Romolo Gomes de Castro Deus, desconhecido e em desmancho, a marginália tendendo ao desaparecimento - no debate acadêmico. Imediatamente, a única possibilidade de conservação do parentesco social parece estar no exercício do discurso escrito, construindo elipses descontínuas, alineares na história da arte em processo, memorizando-a. A esperança vigilante dá o norte da experiência, a dinâmica da memória está no tempo presente.

ENSAIO Nº.1.

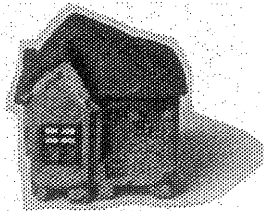


Fig. Nº.1. A réplica da casa.
Acervo Castro Deus, Curitiba/PR. Pesquisa: 07DEZ98
(Nota Nº.5.).

Romolo e Remolo, franzinos irmãos idênticos, juntos sobreviveram enrolados em chumaços de algodão numa incubadora feita e disposta de maneira improvisada sobre o calor do fogão. Morrendo a mãe, o pai casou novamente para poder criar a prole numerosa aumentada ainda mais com o segundo casamento (Nota Nº.1.). Continuaram a sentir frio, a crescer e se aquecer juntos sob o sol. Precocemente saíram de casa para ganhar mundo.

Pensando na época da primeira idéia que teve sobre isto mesmo ainda é imprecisa a data do início da construção onde Romolo viveu grande parte de sua vida com a mulher e os filhos. Foi encontrada uma única réplica da casa (Fig. Nº.1. e Nota Nº.5.) original ca-

X Encontro Nacional da ANPAP

180

vermelho. "Ninguém quis esta casa ele fez mais ou menos umas seis, umas maiores, outras menores" na fala de Marilú "gostava desta por causa da lâmpada" (Nota Nº.2.).

Romolo fez réplicas dando-as, em seguida, de presente; relocando simbolicamente o seu lar, pois era o que ele valorizava - o homem do lar. Não há indício de que tenha alimentado pretensões artísticas, antes um exemplo de boa vida doméstica, um mundo a parte - "Graças a Deus + + +" (Fig. Nº.3. e Nota Nº.3.), conforme escrevia sobre seus ganhos diários.

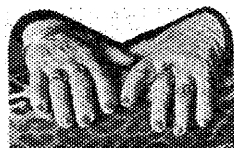
Os poucos objetos quase pobres remanescentes no local da construção, quase todos utilitários, formam uma composição com o conjunto da casa e do primeiro banheiro que está no jardim dos fundos; os objetos coloridos, presos com pregos, se forem cutucados tem movimento; saem como em relevo das paredes de mata-jun-

tas da casa pequena, parece de propósito construída com pé direito baixo para pessoas de pouca estatura, quase liliputianas.

Após a morte de Romolo, Celina mandou desfazer dois paióis (das ferramentas e da mesa falante) localizados no jardim dos fundos. Romolo Deus afirmava-se médium e está posta a crença que ninguém conseguiu dormir na cama onde expirou. Hoje ela dorme numa caminha ao lado daquela grande do casal que está no quarto que foi deles; de repente, no meio das conversas que consegue ouvir, ela põe uma das mãos no peito, ergue um braço para Deus e olhando para o céu pede proteção.

Celina desfez partes da construção de Romolo, vingou a submissão de anos interferindo nas pinturas das paredes e dos objetos; obedeceu necessidades de transformação, o tempo exige mudanças nem sempre lógicas para os que estão fora do drama particular. Deixou pistas para a descoberta de uma seqüência e volta ao passado, suas ações foram e são ainda, pois vive ainda e é solitária, ações marcadas pelo inacabado e transitório, características da modernidade e a modernidade é para todos. Pintou miolos grandes, deixando contrastes demarcados pelos cabelos dos pincéis até onde o braço alcançou e as cores usadas foram as dos galões de tinta disponíveis e por exemplo mostarda sobre mostarda sobre mostarda - manchas monocromáticas sendo a camada mais antiga também a mais escura; mais simples, para Celina, uma vez pintadas as unhas, vem subindo e pintando com a mesma cor do esmalte os anéis que estão nos seus dedos - um dia é rosa forte, noutro, laranja; as suas pinturas sem arremate - ela nada sabe sobre as beiradas sem tinta das telas de Monet!, representam, quase certo, um capricho.

Fig. Nº.2. As mãos de Celina (Nota Nº.5.).



Na manhã de 17 de Junho de 1997, sob a iluminação artificial, fixa, do Museu de Arte de São Paulo, foi possível observar (4) ao vivo, pela primeira vez, as beiradas sem tinta, é, pareciam sem tinta as beiradas de alguns quadros (5) de Claude Monet (1840/1926), manifestações de inacabado, marcas definitivas, contestações configuradas pela não-demarkação de territórios, o impressionismo.

Portanto, não se tratava de cortesia ou de um segredo deixado à mostra aquela espécie de intimidade - passagem da massa de tinta colorida, clareando e avançando de maneira irregular no suporte, contraste entre ser pintura colorida e deixar de ser. Talvez a escassez do pincel molhado e arrastado até onde o braço do artista alcançou tenha definido as coisas. Pois a tinta das beiradas era aproximado do crú; ou então não tinha tinta nenhuma mesmo e o que estava ali para ser mostrado a uma distância irredutível por causa do alarme, era da vez do trançado da tela, igualmente crua. Na manhã daquele dia específico ficou registrada uma espécie de abstração - as beiradas despidas, sem tinta, é pareciam sem tinta e tinham o frescor de novidade e de afetação. Contradição é uma afetação previsível, bem da vida, do teatro monótono que é a vida, contradizer a demarcação com a não-demarkação.

Passado o tempo daquela visita, em local mais ao sul do Brasil, ao observar as mãos de Celina e a forma como ela havia pintado as unhas e os anéis (Fig. Nº.2. e Nota Nº.5.) sem obedecer os limites para este fim, emergiu da memória uma abstração colorida, abstrações dos quadros de Monet, definitivamente. O que é possível pensar, fazer ou dizer diante daquilo que foi previamente decidido? (6). Num processo de trabalho são muitas as decisões a serem tomadas e para os impressionistas o processo tinha a maior importância.

Celina, parte de um micro-universo envolvido com a sobrevivência, não sabe o que é afetação e se sabe não necessita dela. Nascida em 1906, ano em que Claude Monet pintava na França as "Ninféias", Celina tem agora a memória proporcional a idade, faz o que pode fazer; mas seu ato de pintar seja o que for até onde alcança, inclusive as unhas, trouxe este apelo mnemônico. É possível que em algum momento de sua vida tenha ouvido falar sobre Monet, mas não fez qualquer demonstração neste sentido e por isto se justifica a afirmação de que nada sabe sobre este assunto o que não constitui impedimento para raciocinar comum. Através de suas ações, também, é possível voltar ao passado e contemplar as imagens da História da Arte.

Didonet
Thomaz

181

Celina, uma simples, demonstrou não somente esta sugestão com relação as unhas mas também com os bancos, vasos, as plantas e os troncos das árvores pintados com a mesma cor de tinta, sem limite, formando nesta lógica, de tempos em tempos, jardins monocromáticos muito diferentes dos de Monet - mas igualmente jardins pela palavra, estes bem foscos e inacabados jardins, encapsulados pelo pó, sujos e craquelados - ali onde ela canta em voz alta as "músicas do hinário", com o braço erguido para Deus, pedindo proteção. Enquanto ela viver haverá sempre a possibilidade de nova camada de tinta. Sozinha em casa, ela se apropria dos restos de tinta dos serviços feitos para conservar a moradia e passa nos utensílios que ficam melhor assim. As cores cansam é preciso mudar com elas. O que é possível pensar, dizer ou fazer diante daquilo que foi previamente decidido antes de nossa chegada? Primeiramente registrar na cera da memória.

Celina, de frente para uma decadência inexorável, não sonha - o que talvez Romolo tenha feito em recôndito silêncio, não existem provas! – o quanto existe de original na construção dele, desconstruída aos poucos por ela, segundo o estigma da pós-modernidade.

Resumindo a poética oculta no cotidiano pode-se dizer que Celina pinta as unhas, deixando as bordas sem pintar porque vê sem clareza, não tem firmeza nas mãos; ação que pratica para embelezar a sua contingência solitária, esgotando-se assim. Este resultado remete a um outro, oposto, anteriormente memorizado, isto é, Monet pintou o cotidiano no impressionismo de suas telas, deixou intencionalmente espaços sem pintar, engendrou um estilo, transformando sua ação num rito de passagem obrigatória entre o que foi feito

X Encontro Nacional
da ANPAF

182

antes e o que estava por vir na História da Arte, influenciou. É clara a diferença entre esses dois atos de pintar, inquestionável a conseqüência de cada um. Racionalizando este insight através da escrita, ressaltamos a vontade de ver além das aparências e de tentar descobrir os limites das permanentes invasões dos homens nos campos da verdade e da mentira.

NOTAS:

1. Na página seguinte ao APOCALYPSE DE S. JOÃO, 22, no REGISTRO DE FAMÍLIA, derradeiras páginas indicadas para este fim na Bíblia Sagrada (editada em 1902), Ildefonso de Castro Deus começou a escrever após esta data, uma relação fora da ordem cronológica com os nomes (acompanhados do local, data e a hora de nascimento e morte) de cada um dos treze filhos do primeiro matrimônio com Idalina Castro de Deus: Eloy, Ottilia, Apollonia, Donatilla, Anphilophilo, Astirica, Otto, Olava, Pedro, ROMOLLO e REMOLLO, Zenaide, Maria. E ainda uma segunda relação, esta em ordem cronológica, com os nomes (acompanhados do local, data e a hora de nascimen-

to e morte, as vezes a fase da lua) de cada um dos nove filhos do segundo matrimônio com Maria da Luz de Deus: Manoel, Ximina, Venina, José, Illio, Zenol, Enoch, Ilza, Aziza. (Fig. N°.4. e Nota N°.5.).

2. Está escrito no livro de "Registro de Nascimento folhas 41 e a verso 42" (393 páginas rubricadas) que pertenceu a "Romolo Gomes de Castro Deus: 10 de Abril dos anos de 1903, na Cidade de São Mateus Est. do Paraná", a relação com os nomes e data de nascimento de cada um dos filhos que teve com "Celina Guimarães de Castro: 06 de Agosto do ano de 1906 em Curitiba capital do Est. do Paraná": Lysette, Odette, Thamaturgo, Ivonette, Rosedette, Marilú e Potiguara. Também foi utilizado para escrever em letra irregular e tinteiro receitas medicinais e mediúnicas para asma, reumatismo, frieza sexual feminina e masculina, fraqueza geral, males do fígado e do estômago, estados alérgicos, conselhos de beleza e etc...Acervo Castro Deus, Curitiba/PR. Pesquisa: 17OUT98.

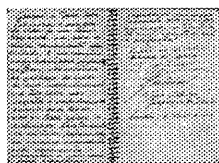


Fig.N°.3. Caderno de Registro de Vencimentos. Acervo Castro Deus, Curitiba/PR. Pesquisa: 02AGO98 (Nota N°.5).

3. "Graças-a Deus: todo Poderoso, o orvalho da vida, ja me tocou saciando-me, com a seiva exuberante, da verdade, ê aos corações empedernidos, indiferentes ao Bem, não resistirão ao influxo do amor de Deus: incommensuravel e de todo poder, aos ingratos, o arrependimento sincero. há de louvar; cedo ou tarde sulcos – profundos, transformando-os em lirios perfumados, em escrínios maravilhosos onde permanecerão – encerradas-as mais raras joias espirituaes, fazendo-os caminhar radiantes pelo caminho luminoso, no terminio do mal, encontrar-se á –a perfeição! Vindos das mansões siderais do espaço O Medium. RdeCastro O Guia protector Joaquim da Silveira Curitiba 5' de Abril de 195'3". Este escrito faz parte do "Caderno de Registro de Vencimentos" de Romolo Gomes de Castro Deus. Acervo Castro Deus, Curitiba/PR. Pesquisa: 02OUT98 (Fig. N°.3).

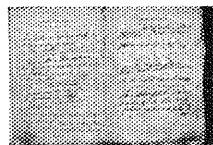


Fig. N°.4. Bíblia Sagrada com Registro de Família de Romollo e Remollo. Acervo Castro Deus, Curitiba/PR. Pesquisa: 18MAR99 e 22MAR99 (Nota N°.4.e Nota N°.5.).

4. "Romollo e Remollo ambos gêmeos nascerão no dia 10 de Abril 1903. São Mateus, 10 horas da noite – Sexta feira da Paixão" (Registro de Família. Bíblia Sagrada. O Velho e o Novo Testamento; tradução Padre Ferreira D'Almeida. New York: American Bible Society, 1902. 274p.). Um pouco antes do irmão, invertendo a posição nominal, Remolo faleceu a 05 de Janeiro de 1983 e Romolo a 05 de Novembro de 1983, ambos do mesmo mal. Nos documentos disponíveis para esta pesquisa, seus nomes aparecem escritos de diferentes maneiras e assim serão apresentados (Fig. N.º.4.).

5. Ensaio fotográfico de Orlando Azevedo; assistente Miguel Antonio Gonçalves: Fig. N.º.1. A réplica da casa; Fig. N.º.2. As mãos de Celina. Acervo Castro Deus, Curitiba/PR. Pesquisa: 07DEZ98. Técnico em computação: Helton Tessari Brandão. Revisora: Antônia Schwinden.

6. Agradecimentos à família Castro Deus.

(1) Conjunto da produção assinada pela autora.

(2) A Casa Erbo Stenzel foi relocada da Travessa Francisco de Lima e Silva, N.º.65, do bairro de São Francisco para o Parque São Lourenço, na cidade de Curitiba. Até onde é possível saber, este é o primeiro caso de relocação de casa de artista para dentro de um parque nesta região, comprovantes no local abrigando parte da vida e da obra de Erbo Stenzel (1911-1980). A Historieta de Truz, Teatro Monótono, Livro-Objeto, 1987 (1), foi a semente do Projeto Casa Erbo Stenzel, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba-IPPUC, Companhia Paranaense de Energia Elétrica-COPEL, Instituto de Planejamento Histórico e Arquitetônico Nacional-IPHAN, Secretaria de Estado da Cultura-SEC, Secretaria Municipal de Administração-SMAD, Secretaria Municipal de Comunicação Social-SMCS, Secretaria Municipal de Meio Ambiente-SMMA, Fundação Cultural de Curitiba-FCC e Prefeitura Municipal/1997-1998.

(4) "(...) Observar é, pois, contentar-se com ver. Ver sistematicamente pouca coisa. (...)." Foucault, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*; tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.183.

(5). "Ninféias" (1916-1919, prancha 18), "Salgueiro chorão" (1921-1922, prancha 27), "Aléia das roseiras" (1920-1922, pranchas 28 e 29) – obras úteis para ilustrar estas colocações. Catálogo da *Exposição Monet na Brasil*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997. 123p.

(6) "(...) descobrindo a lei do tempo como limite externo das ciências humanas, a história mostra que tudo o que é pensado o será ainda por um pensamento que ainda não veio à luz. (...)." Foucault, p.515.

Didonet Thomaz. Bento Gonçalves/RS, 1950. Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, 1975. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP e Associação de Pesquisadores do Manuscrito Literário-APML/SP Pós-graduando do Curso de Especialização em História da Arte do Século-XX, Escola de Música e Belas Artes do Paraná-EMBAP, 1999-2000, sob orientação do antropólogo Prof. Dr. Etienne Samain/UNICAMP.

e-mail: bruxelas@netbank.com.br

Didonet
Thomaz

183

METAGRAVURA MEMÓRIA SEMIOSE

Edson Farias

"No futuro, a realização da expressão plástica pura na realidade palpável substituirá a obra de arte (...) a cultura das formas particulares já atingiu o apogeu e já se completou; agora, em arte,

X Encontro Nacional
da ANPAP

assistimos ao início da cultura das relações puras". (Piet Mondrian)

184

1. LUZ-PAPEL-
EXPLICAÇÃO.

Este texto versa sobre a experimentação dentro do processo calcográfico, reflexão - tradução, em forma de memorial, de três gravuras: "Sem Título I", "Sem título II" e "Sem Título III", que são apresentadas como "textos" ou "ensaios" metalinguísticos, sobre alguns elementos visuais básicos.

Concordamos que é estranho a aplicação de termos próprios da Linguística a fenômenos que ocorrem no campo da visualidade. Porém pode parecer mais estranho, ainda, tratar as gravuras, aqui apresentadas, como metalinguagem, afinal, apesar de Décio Pignatari ter indicado termos como signagem em substituição ao termo linguagem, intersignicidade para intertextualidade¹, o fato é que a "Visualística" (que seria um campo do conhecimento diferente da Iconologia) não foi, ainda, criada e, por enquanto. Nos parece que somente a semiótica consegue dar conta das especificidades da

arte enquanto linguagem e, dentro dessa área destaca-se o trabalho sobre a Retórica da Imagem do Grupo Francês "M"². Mormente os esforços e trabalhos realizados dentro da semiótica e da linguagem plástica ou visual, não se pode compará-las a quantidade e qualidade dos estudos teóricos sobre a linguagem verbal que auxiliam a Teoria, Prática e a Crítica Literária, por exemplo.

O método que utilizamos tem um leve matiz greimasiano, e na medida em que tentamos uma "aproximação do essencial, via material"³ Considerando que a marca da arte moderna é justamente a inflexão que a própria arte faz sobre si mesma, e que a arte pós - moderna é uma continuação acentuada deste aspecto, realizamos nele um exercício plástico metalinguageiro, isto é, a sua produção teve como esteira a estruturação de um pensamento visual dentro de sua linguagem e sua materialização através da gravura em metal.

Neste sentido, daremos importância para os aspectos da *tensão*, *tensividade* e *instabilidade estrutural* que apareceram nos textos visuais. Em síntese, procuraremos, primeiramente saber como é que o texto funciona em si, para depois recorrermos a outros saberes, (ou intertextos) para a justificá-lo como metalinguageiro.⁴ Neste sentido o presente trabalho deixa de pretender-se uma ciência para estabelecer-se como uma poética sobre a própria poética.

Evidentemente que não pretendemos superar os problemas que envolvem a estruturação da linguagem visual nessas três gravuras. O nosso intuito é dirigir uma prática artística no sentido de uma metasignagem, uma vez que a gravura em metal com seus próprios procedimentos apresenta os elementos visuais de maneira específica, e neste momento, pre-

tendemos aproveitar este espaço, apesar de todas as suas restrições, também, para contribuir com as discussões sobre a arte da gravura em sua teoria e prática.

2. PONTO DE PARTIDA.

Não é de hoje que se discute se a arte é expressão ou linguagem. Filósofos como Heidegger e lingüistas como Todorov e Barthes dentre outros, defendem a linguagem verbal, na maioria de seus textos, como a mais elaborada dentre as formas de linguagem - isto, quando consideram as "outras formas", como linguagem .

Mas há quem, se contrapondo a esse pensamento, mesmo partindo de contribuições da Linguística Moderna, desenvolveu teorias que defendem, ou pelo menos colocam num mesmo nível de importância, a linguagem não verbal. Dentre estes, podemos citar no Brasil, Décio Pignatari (o mais contundente nestas questões pelos anos 70) e os históricos, Kandinsky, Moholy Nagy, Kepes. Albers, Bans, Graves dentre outros.

A partir de estudos sobre a Teoria dos signos de Charles Sanders Peirce, Décio Pignatari, em seu livro "Semiótica e Literatura"⁵, levanta a questão da primazia do não verbal, sobre o verbal. Através do método heurístico-semiótico, Pignatari defende a importância fundamental que o signo icônico tem para a linguagem como um todo.

Seria interessante aprofundar essas questões. Todavia, não pretendemos fazê-lo neste momento, visto que nos desviaríamos de nosso principal objetivo. Enquanto premissa concordamos com a assertiva de que para a existência de uma linguagem (ou signicidade) faz-se necessária a existência de um léxico e de uma sintaxe, e nesse sentido, o estudo de Donis A. Dondis em seu livro "Sintaxe da Linguagem Visual", assim como os demais su-

pra citados apresentam contribuições que julgamos importantes para o nosso objetivo neste primeiro momento.

É claro que, no desenvolvimento das imagens, sentimos a necessidade de traçar "cruzamentos teóricos" entre os estudos de Moholy-Nagy e as experimentações de Bruno Munari, assim como referenciar intersignicidades com os trabalhos de outros artistas, como por exemplo, os de Antonio Araújo, Lúcio Fontana e Amílcar de Castro que são válidos à medida que constroem intertextualidades e assim contribuem de maneira indireta ao escopo deste trabalho.

3. LINHAS -GUIAS.

Apontando a necessidade de uma "alfabetidade" no mundo de imagens em que vivemos e principalmente após a invenção da fotografia, D.A. Dondis, na obra citada, discorre sobre os fundamentos sintáticos do alfabetismo visual, traçando alguns comentários sobre composição. Antes de tratar da anatomia da mensagem visual e das estratégias de comunicação visual, resume aquilo que chama de "substância básica daquilo que vemos" - os elementos visuais - em número de dez: **o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento.**

Nas imagens apresentadas demos maior ênfase aos elementos ponto, linha, tom, textura e forma, utilizando-os como signos auto referentes na busca de conteúdo ou da função metalingüística.

Todos os outros elementos poderiam ser explorados dentro desta proposta, afinal, durante o processo de feitura das ima-

Edson
Farias

185

gens, estávamos abertos à utilização de outros elementos visuais que não só àqueles possíveis de serem representados em gravura. Porém, preocupado com o caráter de “unidade” dos trabalhos, resolvemos explorar somente cinco elementos.

O envolvimento do suporte, foi fundamental para os resultados. Isso nos levou a utilizar procedimentos de planejamento bastante característicos da atividade de arquiteto, ou seja, todos os trabalhos foram desenhados com instrumentos de precisão e previstas as suas dimensões e relações espaciais, resultando formas que transparecem o escultórico (pelo seu caráter de objeto), muitas vezes próximo ao

X Encontro Nacional
da ANPAP

186

design de embalagens, justamente pelo envolvimento do suporte na sua fatura e composição. A propósito, a forma de apresentação das gravuras são caixas que permitem o olhar táctil no seu interior.

Se consideramos uma das características da modernidade em arte – a metalinguagem no paradigma de visualidade iniciado com as poéticas de Cézanne -, nossa proposta, por sua própria constituição, poderá inscrever-se nessa tendência, uma vez que poderá, em algum momento, ser provocadora de discussões acerca do formal, do método, do poético, contribuindo desta forma implícita, também, para o ensino e para o fazer artístico vinculado a reflexão. Mas deixemos que as imagens “imaginem”⁶ por elas mesmas” no itens seguintes.

4. FORMAS

4.1 “Sem Título I”

Esta primeira composição, rompe uma norma básica da gravura tradicional. Pelo

seu caráter de gravura montada, recortada, não seria possível a permanência do “testemunho”, (marca resultante da passagem do papel pela prensa), pois a tridimensionalidade, causada pelo trabalho quase origami com o suporte, não seria possível se aquele permanecesse.

A idéia primeira desta gravura é a tentativa de articular um discurso sobre a *linha*, a forma (*plano*), o *tom* e a *textura*.

Observamos que nela estão presentes mais outros elementos, tais como a *direção* e a *dimensão* e as relações espaço e matéria, que são elementos estruturais da escultura.

“Sem Título I” é a gravura que mais se aproxima da idéia de embalagem. Preferimos compará-la a uma bula, visto sustentar um texto em suas superfícies (*planos*).

D. A. Dondis utiliza o termo “forma” (que, ao nosso ver, complica o entendimento), porque não possuímos de fato na língua portuguesa um termo que signifique o “form” da língua inglesa, para fazer contraponto com aquilo que seria o entendimento de “shape”⁷. Por esse motivo preferimos utilizar o termo plano, pelo fato deste caracterizar melhor o que ocorre na gravura, ou seja, o jogo de planos inclinados, planos quadrados curvos e triangulares. A “planaridade”, neste momento se inflexiona sobre o próprio plano do papel.

Este jogo de planos, colaborou para o discurso sobre a *linha*, *textura* e sobre o *tom*, através do “congelamento” da luz que incidia na ocasião da dobradura e do desenho, sobre o objeto-gravura.

Interessante notar, que o desejo de simular a luz e a sombra na gravura, possibilitou o aparecimento, de fato, do elemento *movimento*. Ele não é somente determinado pelas diversas direções que os

planos e as linhas do objeto sugerem mas, também, pelo próprio corte e quase desmembramento das partes superior e inferior do desenho. Ou seja, é possível movimentá-lo, numa busca de melhor posição em relação à luz ambiente, para que ocorra a metalinguagem – hachuras que remetem ao fenômeno local da luz, num jogo de antíteses e rimas gráficas.

O tempo é outro elemento que ocorreu implicitamente, pela próprio processo da gravura em metal, isto é, seria impossível definir as manchas que escorrem de uma “não forma” triangular, presente somente pelo pensamento gestáltico, não fossem os valores de tons proporcionados pelo tempo de morsura da chapa metálica no percloro de ferro. Esse tempo, também está presente no caminhamento da visão dentro de um ângulo de 90° em torno a gravura, ou seja, a forma (shape) muda de acordo com o tempo de locomoção do observador e da luz dentro desse ângulo de visão.

Da leitura de algumas gravuras de Gourmont, Piranèse, Rembrandt, e de modernos como, Grassmann, Jardim e Morandi assim como do próprio recurso da água forte, que constroem meios tons a partir de hachuras, retiramos outro motivo para a justificativa metalinguística da imagem.

Não bastava somente representar o tom em formas “figurativas”⁸ mas, sim, apresentá-lo revestido dessa intenção que ultrapassa a busca de modelação da forma sob a luz, numa materialização da meta-textura da calcografia; a dissimetria, na representação da luz e sombra, deseja evitar o óbvio.

Notamos ainda que o absorver os acidentes de percurso no ato de fazer gravura (caso?), contribuiu para a presença de outros elementos, como os pontos, que estão espalhados por todas as superfícies imprimindo

uma *textura* reveladora do processo calcográfico que veio somar na totalidade da imagem, o que também não deixou de ocorrer com os conceitos de *linha positiva* e *linha negativa ou imaginada*.

O suporte “sofre”, através dos cortes da linha em ação, provocando o movimento. Nesse discurso a quadrangularidade remete à relação de *tamanho* entre as formas-planos. Percebemos que se fazia necessária, nesse momento, a forma curva que amenizasse a forte angulosidade, por outro lado, não importava se ela era mais ergonômica e convidativa ao olhar, ao toque. A forma “seta”, por sua vez, se incumbem de dirigir e apontar para as mãos, o sentido do movimento que parece querer “sangrar” o “sangrado”.

Edson
Farias

4.2. “Sem Título II”

187

“Parénthesys” - este poderia ser um título para esta gravura.

A linha (a buril) está entre parênteses, a linha sai de entre os parênteses. A linha sai do plano e se materializa em linhas cortantes e formas, no entre linhas paralelas, da forma representada e factuada, negando assim a idéia de que a linha é uma abstração pelo próprio resultado da linha em ação - *linhação*.

A linha é ação e o desenho é “imagização”.

Maneira-negra, buril, ponta-seca, água-forte e aguatinta, “discutem” sobre os elementos formais numa mesma imagem.

Na maneira-negra, alternam-se pontos positivos e negativos, brancos e pretos, escacados e “brunilados”, numa dialética de concavidade ou convexidade negando, paradoxalmente, a linha.

As linhas que constróem o suporte do desenho da forma ogival, numa relação geométrica, também negam a aparência do volume, no plano negro. Mas no plano cinza, é o objeto laminar-ogivoide que acentua a materialização da linha e, pelo vazio resultante da interpenetração, a própria forma ogival.

Menos comprometido com uma preocupação metalinguística, "Sem título II", é um texto sobre o *tom*, principalmente na sua forma laminar, onde encontramos mostras de manchas orgânicas e geométricas causadas pelo trabalho do buril, da ponta e da água-tinta. O dobramento desta superfície, é um recurso para provocar

X Encontro Nacional
da ANPAP

188

caixa sobre o suporte curvo.

Um "mostruário" de tempos de morsura em água-tinta torna-se parte da obra. Com seus pontos negros dimensionalizados em manchas, estabelece um ponto de tensão entre essa área livre do plano da gravura e a área da gravura encerrada no suporte.

Assim como na gravura anterior, verificamos que em "Sem título II", o processo somou outros elementos extrapolando o projeto e nossas expectativas. Isso é denotado pelo caráter místico e sensual provocado pelas formas ogival e retilínea, uma espécie de dialética do masculino feminino não prevista.

Devendo ser fixada curva num chassi, para acentuar suas formas, esta gravura é um convite ao tato e à co-criação, por deixar formas vistas e ocultas, como

ocorre com a palavra, que pode dizer, não dizer e ocultar.

4.3. "Sem Título III"

Centrada principalmente na linha e no ponto que se dimensionaliza, esta última gravura é um movimento contrário ao conceito geométrico de que o *ponto*, em movimento gera a *linha*.

A gravura, contrariamente ao axioma geométrico, diz que a *linha somada gera o ponto*. Parece uma paródia, e de fato o é. É uma paródia conceptual assim como é uma paródia factual. As impressões registradas pela linha lembram a primeira fase do grafismo da criança e, mais uma vez, o processo de feitura da gravura surpreende o que se havia proposto no projeto.

A garatuja que compõe a imagem superior, não é somente o resultado de movimentos cinestésicos. Neste caso, não podemos entendê-lo assim, tanto é que, em poucos momentos, a ponta feriu o metal. O que há, é o desvelamento de uma ordem, que na revelação da primeira prova mostrou-se sígnio de um turbilhão, de forma incontida e que acalma e concentra-se no ponto negro esférico.

A linha materializa-se novamente através do ponto em linhas forjando um plano curvo que contrapõem-se ao plano curvo do fundo.

Mais despojada que as outras gravuras de elementos que se inflexionam sobre si próprios, essa imagem beira o simbólico, é uma alegoria. Reunindo características do ícone, do índice e do símbolo (na acepção peirciana ela torna-se quase uma síntese, não prejudicando sua abertura a outras significações, que ora destacamos:

Há um anjo com uma legião que paira sobre o ponto gerador de tudo, até dele

próprio. Não é um anjo como o Angelus Novus de Paul Klee, segundo a análise e interpretação metafórica de Walter Benjamin⁹. É um anjo que mais se aproxima da Expulsão do Paraíso de Michelangelo. Só lhe falta a espada que dilui-se em linhas no fundo branco. A “expulsão”, assim, transforma-se no cuidado e guarda diante de um mundo ainda em formação, de um universo emboláu, ávido por soltar-se nas mãos de quem queira tecer outras visualidades, esteiras para filtragens de sonhos e realidades de outros Adões e Evas.

5. SAL E VINAGRE

Neste tipo de ensaio, ou memorial, principalmente quando é parte de uma experimentação poética, não cabe uma conclusão. Mas, para encerramos nosso ensaio torna-se indispensável destacar e tecermos alguns comentários.

Louis Sullivan dizia que a “forma segue a função”. D.A. Dondis e outros dizem que “a forma segue o conteúdo”. Peter Blake diante da arquitetura pós-moderna de Charles Jenks, diz que “a forma segue o fiasco”. Todas são, afirmações que se diluem no tempo-espaço vivido. A frase “a verdade é que não há verdade” de Fernando Pessoa, completa a idéia do jogo de dados na qual Mallarmé sintetiza a modernidade e que desdobra-se na pós-modernidade.

Se procuramos nos afastar de uma forma que conduziu ao fiasco, por outro lado não quisemos encerrar a arte em qualquer função. Se o que ora apresentamos contribui para o que nos propusemos, é uma questão do domínio de quem vai lançar os dados. A nossa intenção foi ir além do fato natural de ver, isto é, pretendemos contribuir para a percepção que, segundo Dondis, é um “processo de capacitação humana”.

Bibliografia

- ARNHEIM, A. Arte & Percepção Visual – uma psicologia da visão criadora, São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.
- CORRAIN, L. & VALENTI, M. (a cura di) Leggere L’Opera D’Arte, Bologna: Progetto Leornado, 1991.
- GREIMAS, A. “De la imperfección, México: Universidad Autónoma de Puebla, 1990.
- GROUPE m. Tratado del Signo Visual. Madrid: Cátedra, 1992.
- KANDINSKY, W. Ponto e Linha Sobre o Plano, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KEPES, G. El Lenguaje de la Vision, Buenos Aires: Infinito, 1969.
- MOHOLY-NAGY, L. La buena Visión, Buenos Aires: Infinito, 1972.
- MONZÉLIO, E. Sobre o tema da cor 1, São Paulo: FAU/USP, 1975.
- _____. Sobre o tema da cor 2, São Paulo: FAU/USP, 1975.
- OLIVEIRA, R. C. et al. Pós-Modernidade, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1993.
- PEIRCE, C. S. Semiótica, São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PIGNATARI, Décio. Semiótica da Arte e da Arquitetura, São Paulo: Cultrix, 1995.
- _____. Semiótica e Literatura, São Paulo: Cultrix, 1979.
- SCOTT, R. G. Fundamentos del Diseño, Buenos Aires: Victor Leru, 1977.

Edson
Farias

189

Notas

1. Décio PIGNATARI. In: "Semiótica da Arte e da Arquitetura", p. 3.
2. Com referência ao trabalho "Tratado del Signo Visual", 1993.
3. Método observado por Algirdas-Julian GREIMAS, In: "Dela imperfección", 1990.
4. O trabalho de Inacio Assis da SILVA, ""Una lettura de *La friggitrice di uova* di Velázquez, In: "Leggere L'Opera D'arte", 1991, foi inspirador neste processo.
5. "Semiótica e Literatura", 1979.
6. Termo pertinente - "imagizar"-, utilizado por Lucimar BELLO , pro exemplo, no texto mimeo, "Desenho é Pluridimensional, de 1994.
7. Rudolf ARNHEIM, In: "Arte e Percepção Visual", p.89, levanta problema sobre esse aspecto da língua inglesa quando a definição correta do termo forma.
8. Figurativo, aqui empregado, entende-se todas as outras formas que não os elementos básicos da linguagem visual.
9. Com referência ao texto "o enigma pós-moderno" de Nicololau Sevchenko, In: Pós-Modernidade, p. 48, 1993.

X Encontro Nacional
da ANPAP

190

farison@uol.com.br
Professor Universitário da
Univ. do Pará

A DISCIPLINA DO ÓCIO

Elyeser Szturm

Sejamos preguiçosos em tudo, exceto em amar e em beber, exceto em sermos preguiçosos. (Lessing)

Quanto mais o trabalho intelectual se deixa envolver e dominar pela atividade industrial rude e violenta, sem tradição e bom gosto, e quanto mais as ciências e as escolas se empenham em privar-nos de nossa liberdade e personalidade e incutir-nos como ideal, desde a infância, a condição de um esforço obrigatório e acelerado, tanto mais entra em decadência e cai em descrédito e desuso, ao lado das outras artes "antiquadas", também a arte do lazer. (Hermann Hesse)

Existe um preconceito que acusa os artistas de serem preguiçosos. Sua ocupação, por ser muitas vezes fonte de prazer, não pode ser verdadeiramente considerada como um trabalho.

O conceito de trabalho mereceria aí uma definição mais clara, sem tocar no aspecto curioso de considerar, talvez por herança do mito bíblico, o labor como uma punição.

Nessa época de desemprego crescente, a humilhação dos desocupados poderia ser atenuada pela vida espiritual que o gozo da arte, em seu ócio, poderia lhes proporcionar, mas do acesso à cultura também eles são destituídos.

No entanto, um paradoxo de nossa época é que os próprios artistas, cuja atividade exige uma boa parte de tempo livre, incorporaram como referência, para não dizer como valores estéticos mesmo, a noção de trabalho enquanto alguma atividade árdua, enfadonha. O velho clichê: "90% de transpiração e 10% de inspiração" nunca foi tão verossímil. O trabalho se torna preparação necessária para o ato de criar. Vive-se o divórcio entre o fazer e o imaginar.

Esgotados por uma temporalidade cada vez mais estreita e limitada. Estamos sempre com pressa. Correndo atrás do tempo, atrasados, ansiosos. Exigidos por uma crescente gama de atividades que pouco ou nada tem a ver com a arte, nós artistas vemos escapar a indispensável hora aberta do ócio, do nada a fazer, o justo momento do cogitar, da especulação desinteressada, do cultivo e da crítica da nova idéia, da contemplação fertilizadora.

Elyeser
Szturm

191

Hermann Hesse, em seu ensaio "*Um Capítulo da Higiene Mental dos Artistas*" nos adverte, "*Se a indústria e a ciência não precisam mais do indivíduo, por que hão de continuar a sustentá-lo? Nós artistas, que em meio à grande falência cultural habitamos ainda uma ilha em condições vitais toleráveis, temos de obedecer, como sempre, a outras leis. Para nós, a personalidade não é condição supérflua mas existencial, hálito da vida, cabedal necessário*"¹

Pena é, que nos vejamos constringidos a reiterar este gênero de advertências em nossa época. Talvez por receio de afetar-se um certo romantismo que resvala para o pie-

gas e o sentimentalismo, talvez por puro "obreirismo" muitos artistas têm se sujeitado a padrões de comportamento que, na melhor das hipóteses lhes são estranhos e, ao fim das contas deveriam rejeitar.

O DIREITO À PREGUIÇA

Paul Lafargue, líder comunista, em célebre panfleto², trata da dialética do trabalho e do ócio. Para ele, ao glorificarmos o trabalho cometemos uma loucura e, ironicamente, um heresia, uma vez que tentamos assim, reabilitar aquilo que o Deus judaico-cristão amaldiçoou. Na sociedade capitalista a ser combatida o trabalho era (é) fonte de degenerescência intelectual e deformação orgânica.

X Encontro Nacional
da ANPAP

192

Mais de um século depois o que mudou? Os modos pelas quais essa deformação se manifesta certamente se alteraram, mas o fundo é o mesmo. Corpos e mentes submetidos a ditames extenuantes. Mudaram as máquinas, e o sentido (ou a falta dele) a que se destinam continua o mesmo, "a paixão cega, perversa e homicida do trabalho transforma a máquina libertadora em instrumento de sujeição dos homens livres: a produtividade empobrece-os."³ Por outro lado, o proletariado ao se dedicar intensamente ao trabalho condena o capitalista "à preguiça e ao prazer forçado, à improdutividade e ao superconsumo"⁴. Ao passo que o tédio é a condenação do rico, o cansaço é parte que cabe ao trabalhador. Mas nessa sociedade que há muito se esqueceu de seu objetivo principal, o ócio e o lazer, ambos patrão e empregado se dedicam a uma luta incansável em torno do trabalho. Perdemos de vista os conselhos de Xenofonte para quem "o trabalho tira todo o tempo e com ele não há nenhum tempo livre para a República e para os amigos"⁵. Para Lafargue o de-

sejo de Aristóteles de que os utensílios realizassem suas funções próprias por si sós já havia se tornado realidade, no entanto os homens "Ainda não compreendem que a máquina é o redentor da humanidade, o Deus que resgatará o homem das sórdidas artes e do trabalho assalariado, o Deus que lhe dará tempos livres e a liberdade."⁶ O tempo livre para o lazer e para o prazer ainda não foi alcançado, nem mesmo por aqueles que poderiam dele dispor, na verdade o que se vê é uma escravização, ideológica e prática, cada vez maior. Os ditos, e raros, homens livres de nossa época (entre eles se incluem os artistas) são os primeiros a se submeterem à pressa excessiva e ansiosa, às exigências de um poder que lhes ultrapassa.

A PREGUIÇA COMO VERDADE EFETIVA DO HOMEM

Kasimir Malevitch, em um texto pouco conhecido⁷ também discutiu esta questão. Para ele a preguiça está nas origens de nossa civilização como também, e principalmente, no seu fim. O paradoxo continua, pois para alcançá-la, ou reencontrá-la, nossa travessia será inevitavelmente de muito trabalho.

Nesses termos tanto o capitalismo quanto o socialismo têm o mesmo objetivo, "atingir à única verdade do ser humano, a preguiça."⁸ Malevitch se pergunta porque razão não existe, em lugar algum, um sistema que proponha o slogan: "A verdade de teu esforço é o caminho para a preguiça."

Também para Malevitch a máquina nos libertaria dos trabalhos físicos deixando-nos disponíveis para o ócio e o lazer prazerosos. Em seu pensamento ele faz a distinção entre o trabalho intelectual e criativo, a pesquisa, e o trabalho físico e repetitivo, mecânico. É aí, que reside a especificidade da atividade artística.

Na arte o ato criador provem, de uma maneira ou de outra, da manufatura, da manipulação dos objetos, de sua transformação, de sua produção, daquilo que Levi-Strauss chamava a "ciência do concreto", indelevelmente combinado ao exercício da reflexão e da imaginação.

Pela força do pensamento muitos homens mudaram o curso da História, de um pensamento elaborado na, e pela, preguiça. A preguiça não deve mais ser considerada "mãe de todos os vícios" mas, pelo contrário, "ela é a mãe da vida e da perfeição"⁹

ANTROPOFAGIA E PREGUIÇA

Oswald de Andrade, numa já longínqua época onde os intelectuais brasileiros não se contentavam mais em apenas reproduzir concepções alheias, mas assumiam o árduo trabalho e a dura responsabilidade de pensar por conta própria, tinha consciência clara do papel do ócio nas origens de nossa cultura brasileira e da necessidade de uma retomada dessas referências naquilo que elas possuem de libertador.

Na Antropologia Filosófica brutal que esboça no ensaio, "A crise da filosofia messiânica"¹⁰, Oswald chama nossa atenção sobre crise da ética do trabalho, ideologia patriarcal e repressora.

Sacerdócio quer dizer ócio consagrado aos deuses. O ócio não é esse pecado que farisaicamente se aponta como mãe de todos os vícios. Ao contrário, Aristóteles atribui o progresso das ciências no Egito ao ócio concedido aos pesquisadores e aos homens de pensamento e de estudo. A palavra ócio em grego é *xolé*, donde se deriva escola. De modo que podemos facilmente distinguir dentro da sociedade antiga, os ociosos como os homens que escapavam ao trabalho manual para se dedicarem à especulação e às conquistas do espírito.¹¹

É tenta demonstrar como a preguiça está nos fundamentos da busca do homem pelo progresso técnico que, em concordância com Malevitch e Lafargue, o libertará das tarefas enfadonhas e desgastantes em proveito da vida do espírito.

No mundo super-tecnificado que se anuncia, quando caírem as barreiras finais do Patriarcado, o homem poderá cevar a sua preguiça inata, mãe da fantasia, da invenção e do amor.¹²

Após estabelecer uma sugestiva relação entre a etimologia da palavra negócio, negação do ócio, negócio "imoralidade fecunda", Oswald procura atribuir ao ócio sua dignidade de direito, fim último da realização do projeto humano, a **Idade do Ócio**.

Elyeser
Szturm

193

Esta Idade do Ócio se tornará possível pelo desenvolvimento tecnológico que acabará por fazer desaparecer o escravo, o proletário, o indivíduo que vende sua força de trabalho. Estará pronto o caminho para o advento do "bárbaro tecnificado."

ARTE DA RETAGUARDA

Mário Pedrosa, em um de seus últimos textos (1978), que possuía ares de testamento, deixa um depoimento claro contra o conformismo ético, político e estético que já então dava seus primeiros sinais e que hoje predomina fortemente nas Artes Visuais, em particular no Brasil. E aponta como possível saída um novo sentido que os artistas podem dar, nesse período histórico, ao ócio e ao lazer.

"É possível que muitos desses artistas so-nhem ou já se inspirem numa aspiração utópica (os artistas são sempre antecipadores do devenir histórico) de uma

sociedade em que o homem não trabalhe mais para ganhar a vida com o suor de seu rosto, mas para que pelo trabalho e pelo lazer, sem mais diferenças entre um e outro, aprenda a viver. O artista já é o único ser para quem, hoje mesmo, o lazer não é uma ociosa ausência de trabalho, como nas concepções burguesas.”¹³

OS RIGORES DO ÓCIO

Ainda que na boa companhia desses pensadores libertários, parece necessário precisar alguns pontos.

Contra a ética puritana do trabalho deve-se contrapor uma disciplina estrita do lazer para uma vida espiritual e contrapor à ideologia do progresso uma espécie de anacronismo voluntário.

X Encontro Nacional
da ANPAP

194

Para que se alcance a idade do Ócio devemos nos concentrar, ainda por um longo período, num árduo e exigente trabalho de afirmação ideológica e poética da dignidade da preguiça.

Até o momento as previsões, (desejos?), de Lafargue, Malevitch e Oswald de Andrade, de que a máquina nos libertaria dos afazeres estafantes, propiciando-nos tempo para os prazeres do espírito e do corpo não se verificou. Com efeito, o que se observa é a submissão ingênua e inconseqüente dos indivíduos ao sistema técnico-científico recém globalizado. Passado mais de um século de acelerado desenvolvimento técnico essa promessa de libertação se revelou, até agora, um fracasso.

Fracasso técnico ou não, o artista deverá ainda se ater, na elaboração de seu de sua poética, a um esforço concentrado de meditação. Alternando intensidades, indo do esforço físico ao mental. Trafegando da

reflexão crítica a mais distanciada possível, em permanente engendramento criador, à meditação esvaziadora. Indo da inatividade física e/ou mental em busca obstinada de um estado de recepção propício para um agenciamento de relações novas, outras, de imagens.

Esta série de esforços demanda dispêndio de tempo de aparente improdutividade.

Torna-se necessário o cultivo de um tempo imanente à obra, tempo outro. Tempo às vezes, arrastado, lento e assustadoramente tedioso para as mentes aceleradas de nossa era, exercício espiritual que aparece como uma espécie de desobediência estética existencial. Esse outro tempo é alternativa ao vazio de sentido nesse jorro super povoado de imagens estéreis e brutais, destituídas de sequer uma pequena dose de inquietação consciente, mero fluxo de desejos recalçados. Esse tempo circular, repetitivo, insistente, hipnótico e preguiçoso pode ser quebrado, surpreendendo o espectador hiper-ativo mas pouco reflexivo. Se a escolha é ainda entre a banalidade com platéia e uma aristocracia de espírito, não restam dúvidas de qual deve ser a decisão, desde que o artista se pautar por uma exigência ética e estética. Este é um falso dilema, uma vez que não vale mesmo a pena expressar-se mal, ainda que para muitos.

É indispensável também o cultivo de um tempo próprio para o espírito para o desenvolvimento de idéias, intuições e conceitos. Este tempo é aquele da especulação, dele adveio a Metafísica e sua crítica. Dele vieram todas as obras que dignificam o trabalho do pensamento e da criação. Ele é o berço da imaginação, ele é condição para que resulte qualquer produção relevante em arte, pois ela deve ser ainda hoje, como nos tempos de Kant, desinteressada.

Isto significa, de certo modo, uma retomada do “exercício experimental da liberda-

de” de Mário Pedrosa, quantos exercícios, quantas tentativas, quantos esboços não são jogados na lata lixo para que deles resulte alguma coisa de verdadeiramente relevante? Nesse sentido poderíamos nos inspirar na *Filosofia do Não* de Bachelard, ali o filósofo nos mostra como a partir do engano, se formou a ciência moderna, talvez fosse possível traçar um paralelo entre esta postura e o fazer artístico.

Do ponto de vista político há muito esgotou-se o potencial dessa temporalidade evolutiva, do progresso técnico e científico. A crença no desenvolvimento linear da história revelou-se um engano que cobra caro de seus adeptos. O preço é a insignificância estética e a dominação ideológica. O curioso é que a mesma postura crítica contra essa visão da história como evolução serve hoje de pretexto para práticas artísticas laboriosamente empenhadas em permanecerem atuais. Em poucas ocasiões de sua história a arte foi tão obcecada por ser atual e “antenada” e ela vem pagando um preço alto por essa ânsia. Ao demitir-se da tarefa de propor alternativas críticas à sociedade ela reforça as ilusões e preconceitos que procuram torná-la dispensável e insignificante. Contra o modismo e o ativismo da indústria cultural, muito mais indústria que cultura, um diálogo existencial com a aparentemente inesgotável vitalidade das camadas populares marginalizadas em seu arcaísmo, mesmo que posteriormente instrumentalizadas quando recuperadas por essa mesma indústria, parece ainda, ser um dos poucos caminhos alternativos. Deve-se então buscar encontrar uma temporalidade anacrônica. Ao largo do tempo do progresso, a duração do momento, do aqui e agora, a consciência dos rituais de passagem, a atenção redobrada sobre o passado. Nesse momento, o artista deve evitar a celebração de sua época, o “*l’air-du-temps*”, deve metodicamente desconfiar da moda, do que está em voga. Aliás, nada menos na moda do que discutir poli-

ticamente a arte. Assim, mais uma vez, uma atitude aparentemente conservadora pode trazer em seu bojo um caráter profundamente questionador.

Nada mais em voga que se desviar do conflitos de nossa era.

Todos estes autores se colocam sob o signo da utopia. Hoje muitos consideram anacrônico se posicionam. Ainda mais se se posiciona pela utopia. Mas que bela utopia esta de tempo livre para todos desenvolverem sua sensibilidade, imaginação e consciência!

Subverter a destinação original dos objetos técnicos, solapar os sentidos que lhe querem impor. Evidenciar a complexidade do fazer artístico e suas implicações políticas e sociais e assumi-la no elaborar de sua própria poética. Repor em questão a espacialidade e a temporalidade enclausuradas e consensuais do Neo-liberalismo globalizante em favor de experiências existenciais coletivas e inquietantes. Apropriar-se de dispositivos tais como a Internet, a televisão, os circuitos de consumo, o tecido social e ideológico, injetando-lhes instabilidade. Tomar papéis sociais que não nos são destinados. Encarar com coragem as tendências irresistivelmente estetizantes de nossa prática artística. Revelar o mal-estar de nossa cultura, lembrando que o ócio que todos almejamos inconscientemente, e que é o trabalho que, iludidos, acabamos por desejar. Infelizes, sem mesmo suspeitar porque. Artistas, inadvertidos adotamos como referências naturais os critérios do labor enfadonho e do esforço exaustivo, quando nossa própria atividade exige tempo livre e desinteressado para que possa realizar-se com um mínimo de sucesso, vale dizer, qualidade.

Elyeser
Szturm

195

Como desvencilharmo-nos do paradoxal: "trabalho nos liberta", (consigna nazista na entrada de Auschwitz)? Do trabalho encarado como sacrifício rumo ao lazer, paradoxo de libertários que se escravizam?

O que necessitamos é de lucidez para extrair das contradições de nossa sociedade aquilo que efetivamente nelas pode fertilizar a Arte. E não submetê-la, por meio da ciência, da técnica e da ideologia do trabalho, a uma espécie de colonialismo primário e a repressor.

Ai! Que preguiça!... (Macunaíma)

X Encontro Nacional
da ANPAP

196

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Oswald de *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias* ed. Civilização Brasileira, RJ, 1978.
- HESSE, Hermann *Arte dos Ociosos* ed. Record, RJ, s/d.
- LAFARGUE, Paul *O Direito à Preguiça e outros textos* ed. Estampa/Mandacaru, Lisboa/ São Paulo, 1990.
- MALEVITCH, Kasimir S. *La Paresse comme vérité effective de l'homme* ed. Allia, Paris, 1997.
- PEDROSA, Mário *Política das Artes, textos escolhidos 1*, org. Otília Arantes, ed. Edusp, SP, 1995.
- XENOFONTE, *Econômico*, IV e VI.

Notas

Elyeser Szturm
e-mail: elygo@tba.com.br
Universidade Brasília, UnB
Professor, Coordenador do Mestrado em Arte

1. Hesse, Hermann *Arte dos Ociosos* ed. Record, RJ, s/d. p. 9.
2. Lafargue, Paul *O Direito à Preguiça e outros textos* ed. Estampa/Mandacaru, Lisboa/ São Paulo, 1990.
3. Idem. P. 33.
4. Ibidem. P. 35.
5. Xenofonte, *Econômico*, IV e VI.
6. Lafargue, Paul opus cit. p. 57.
7. Malevitch, Kasimir S. *La Paresse comme vérité effective de l'homme* ed. Allia, Paris, 1997.
8. Idem. P. 16.
9. Ibidem. P. 40.
10. Andrade, Oswald de *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias* ed. Civilização Brasileira, RJ, 1978.
11. Idem. pp. 82-83. Estas palavras nos levam a indagar acerca do modo pela qual os professores universitários, os artistas-pesquisadores atuantes nas Universidades brasileiras vêm sendo exigidos. Será possível a estes artistas apresentarem uma produtividade que é, desde suas origens, contrária a seu *ethos*, a suas necessidades de contemplação e meditação?
12. Idem. P. 83.
13. Pedrosa, Mário "Variações sem tema ou a Arte da Retaguarda" in *Política das Artes, textos escolhidos 1*, org. Otília Arantes, ed. Edusp, SP, 1995. P.347.

IMAGENS DO TEXTO

Gerty Saruê

IMAGENS DO TEXTO

Os primeiros anos de minha carreira foram marcados por linguagens de expressão plástica como o desenho e a monótipia. Paralelamente, desenvolvi ensaios fotográficos que me conduziram a experimentar outras técnicas de reprodução de imagem, sobretudo as fotomecânicas, como a gravura em metal, a serigrafia, a litografia e a heliografia, entre outras.

Nos últimos anos venho desenvolvendo meus trabalhos especialmente por meio de cópias eletrostáticas e procedimentos de plotagem, que vem me oferecendo recursos para deformar e repetir linhas e formas.

A integração entre os diversos ramos do conhecimento humano e das novas tecnologias vem oferecendo múltiplas possibilidades, inclusive para as mais variadas formas de manifestações artísticas. Deste modo, minha pesquisa visual vem sendo caracterizada por um envolvimento com diversos suportes e técnicas.

Minhas obras têm como proposta inicial a construção de imagens autônomas partindo de um mesmo referencial gráfico.

Atualmente venho investigando possibilidades de criação com este mesmo princípio, utilizando os recursos da informática.

O desenvolvimento das tecnologias ligadas aos instrumentos da informática, sejam eles em nível de equipamentos ou de programas, vem oferecendo novos recursos à exploração de imagens.

Nesta pesquisa tenho utilizado o programa *Photoshop 5.0* com o objetivo de reproduzir inúmeras vezes um texto em "camadas" superpostas.

Por meio da superposição repetitiva deste setor impresso altero a idéia do texto verbal, ao torná-lo ilegível. Deste modo exploro somente as possibilidades plásticas dos blocos de palavras criando formas com acentuada densidade visual, construindo assim um discurso dissociado do significado original do texto utilizado como base.

As imagens resultantes são ampliadas por meio de plotagem.

Notas

Gerty Saruê (Viena, 1930)

Exposições coletivas:

- 1965 - 8ª. *Bienal Internacional de São Paulo*
- 1966 - *Galeria Ponto de Encontro*, São Paulo
- 1967 - *Salão de Pesquisa Operacional*, Folha de São Paulo, São Paulo; 9ª. *Bienal Internacional de São Paulo*
- 1969 - 10ª. *Bienal Internacional de São Paulo*
- 1970 - *Salão Paulista de Arte Contemporânea*; Paço das Artes, São Paulo; 1ª. *Pré-Bienal de São Paulo*
- 1971 - 11ª. *Bienal Internacional de São Paulo* (Sala Especial); 2ª. *Salão Paulista de Arte Contemporânea*, São Paulo (1º Prêmio - desenho); *Salão de Arte Contemporânea de Campinas*
- 1972 - *Bienal Nacional Plástica 72*, Grande Prêmio Brasil Independência - Obra em equipe com Antonio Lizárraga; *Arte Urbana* - elaboração plástica da Rua Gaspar Lourenço, São Paulo (trabalho em equipe)
- 1973 - *Melhores de 1972* - categoria pesquisa - Prêmio APCA; 2ª. *Bienal de Santos* (Prêmio aquisição)
- 1974 - 5ª. *Salão Paulista de Arte Contemporânea*, São Paulo
- 1975 - *Panorama da Arte Atual Brasileira* - objeto - Museu de Arte Moderna de São Paulo

Gerty
Saruê

197

1976 - *Melhores de 1975* - categoria artes gráficas - Prêmio APCA

1977 - *Semana Cultural Latino Americana*, Bonn, Alemanha; *Panorama da Arte Atual Brasileira* - Museu de Arte Moderna de São Paulo ; Embaixada Brasileira, Roma, Itália

1979 - *Papéis e Cia.* - Cooperativa dos Artistas Plásticos - Paço das Artes, São Paulo; Galeria 119, Telaviv, Israel; *70 Gravadores Brasileiros* - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, São Paulo

1980 - *O desenho como instrumento* - Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo; *Dois metros e uma página* - Cooperativa dos Artistas Plásticos de São Paulo, São Paulo; *Panorama da Arte Atual Brasileira* - Museu de Arte Moderna de São Paulo

1981 - *Bienal de Artes Gráficas* - Museu de Arte Moderna de La Tertúlia, Cali, Colômbia

1982 - *Microfichas, Micro Arte* - Museu da Imagem e do Som - São Paulo; Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; Museu de Arte Moderna de Porto Alegre

1983 - *Bienal de San Juan* - Grabado Latino Americano, Porto Rico; *Brazilian at Festival* - Barbican Center, Londres, Inglaterra

X Encontro Nacional da ANPAP

198

1986 - *Bienal Latino Americana de Artes Gráficas*, Buenos Aires, Argentina

1988 - *Poesia Visual* - Centro Cultural São Paulo, São Paulo

1993 - 3ª. *Bienal de Santos*; *Paraver* - Poesia Visual - Espaço Villien, São Paulo

1994 - *Cidades Imaginárias* - fundação Athos Bulcão, Brasília

1996 - Rochester Institute of Technology - Piramide Arte Center - Switzer Gallery

Exposições Individuais

1964 - Galeria Convivium - desenhos

1970 - Picola Galeria, Rio de Janeiro; Galeria Mayline - Hotel Nacional, Brasília

1975 - Gabinete de Arte Gráficas, São Paulo

1984 - Burocráticas - Centro Cultural São Paulo, São Paulo

1993 - Retrospectiva, Espaço Eugene Villien, São Paulo; *Desenhos* - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

1995 - *Programa de Exposições* - Centro Cultural São Paulo, São Paulo (artista convidada)

1996 - *Projeções* - AS Studio, São Paulo

UTILIZAÇÕES ARTÍSTICAS DE WEBCAM: PROJETOS VIRIDIS E COLUNISMO

Gilbertto Prado

1. INTRODUÇÃO

As novas possibilidades de relação participante/informação/suporte tecnológico habilitadas pela tecnologia de comunicação mediada por computadores no ambiente de rede, proporcionam um espaço de comunicação interativo que permite participar de eventos, experiências de presença e ação à distância explorando a sensação de ubiquidade e simultaneidade. A partir destes sistemas de percepção mediados por computadores estamos redescobrimo e reconstruindo nossas relações com o mundo, habituando-nos a conviver de forma crescente com uma enorme quantidade de informação que se distribui em infinitos percursos e interconexões.

Vivemos em uma sociedade que já incorporou através do telefone e outros dispositivos de comunicação, essa relação de contato à distância independentemente da localização e da mobilidade geográfica de seus usuários. Com a união dos computadores e das telecomunicações, ou seja, nas relações de ordem telemática, a troca de textos, sons, imagens fixas e animadas, em particular através da

internet, vêm sendo exponencialmente explorada. Mais recentemente, com a utilização de câmeras de vídeo na Web são muitos os espaços na rede que já contam também com essa possibilidade. Nesses casos, a utilização de imagens na Web pode ocorrer com a captura e veiculação destas, simultaneamente ao acesso do usuário nos sites. Estas imagens são geradas por câmeras denominadas de "netcam" e "webcam", quando respectivamente colocam imagens em direto na Internet e em Sites na Web, podendo estar acopladas aos computadores, fixas em paredes e tripés, e/ou até mesmo utilizadas por alguém: "wearable webcam" (MANN, 1997).

De acordo com DONATI e PRADO (1998, 1999 a, b), diante dessa nova forma de expressão pode-se em um primeiro momento, a

partir das diversas possibilidades de atuação e intervenção dos usuários diante das imagens que acontecem em direto na Web, propor uma categorização dessa relação em três grandes eixos distintos: a observação direta à espaços físicos remotos, o intercâmbio sincrônico de informação e a ação remota em distintos espaços físicos. Em seguida a apresentação sumária dessas três modalidades, vamos nos ater, ainda que de maneira breve sobre a Web-instalação "Depois do Turismo vem o Colunismo" e o projeto "Viridis", em andamento.

2. UTILIZAÇÃO DE CÂMERAS NA INTERNET

2.1. A observação direta à espaços físicos remotos

A maioria dos sites que se utilizam de webcam apresentam imagens de tráfego, do tempo meteorológico, de vistas panorâ-

Gilbertto
Prado

199

micas para turismo, entre outros. Nestas situações os usuários podem simplesmente observar e verificar as condições dos espaços remotos no tempo, através das imagens que se sucedem diante deles sem qualquer outra possibilidade de intervenção. Em outras situações esta postura de observador pode estar acompanhando outras cenas, na medida em que pode ver sem ser visto, e “espionar” momentos e situações cotidianas. Nesta atitude de voyeurismo explícito temos de outro lado o exibicionismo, uma reversibilidade de olhares, um jogo de expressão que trabalha com o imaginário pessoal sendo reforçado pela possibilidade do anonimato, característica da comunicação na Web. Para exemplificar podemos

X Encontro Nacional
da ANPAP

200

index.html) e “Depois do Turismo vem o Colunismo” que será descrito adiante.

2.2. O intercâmbio sincrónico de informação audiovisual

Os sistemas de vídeo conferência na Web viabilizam a comunicação entre usuários, podendo ser visualmente estabelecida multiponto através de um servidor específico, que permite a conexão entre várias pessoas simultaneamente ou ponto a ponto, quando apenas dois participantes podem conversar. Esta comunicação entre os participantes na Web é estabelecida pela troca de imagens via câmera, texto via “chat”, áudio e/ou simples transferências de arquivos. Os eventos do tipo “vídeo-conferência” se encaixariam dentro desta categoria.

Nesse tipo de trabalho se facilita a possibilidade de compartilhamento de ações à distância e transformações dos dados e

informações em tempo real. Como exemplo o trabalho de 1996 do artista brasileiro, radicado nos E.U.A., Eduardo Kac “Rara Avis” (<http://www.ekac.org/raraavis.html>) e o Projeto “Viridís”, que será comentado adiante.

2.3. A ação remota em distintos espaços físicos

Em alguns espaços na Web existe a possibilidade de interferência/manipulação do usuário a partir de imagens em direto, enquanto uma ação em um espaço físico distante. Com o desenvolvimento da tecnologia robótica e através dos sistemas de telecomunicações, é possível a transmissão e a recepção de sinais de controle de movimentos enquanto uma informação audiovisual. Assim a telepresença pode transportar um indivíduo de um espaço físico para outro, frequentemente via links de telecomunicação, tornando factível a experimentação de ambientes a partir de perspectivas de imersão (realidade virtual) ou de segunda pessoa (telerobótica, teleoperação). Em princípio, realidade virtual e telepresença coincidem apenas quando uma pessoa imersa em um ambiente sintético do ciberespaço pode remotamente controlar um “telerobô” em nosso espaço físico e receber respostas de suas interferências. Como exemplos podemos citar: “The Telegarden” – trabalho coordenado por Ken Goldberg e Joseph Santorramana, atualmente em Linz, no Ars Electronica Center, 1995. (<http://telegarden.aec.at/>) e “ProPs” – trabalho desenvolvido por Eric Paulos e John Canny, 1996. (<http://www.prop.org>).

3. PROJETOS

3.1. “Depois do Turismo vem o Colunismo”

Esta Web-instalação de Gilberto Prado fez parte da exposição “City Canibal” no Paço das Artes entre 3 de setembro e 31

de outubro de 1998 em São Paulo. O site também participou da mostra de Web Arte da XXIV Bienal, até 30 de Novembro de 1998. Este espaço atualmente encontra-se na seção de projetos do site wAwRwT (<http://wawrw.t.iar.unicamp.br/colonismo/colonismo.html>) como registro do evento, disponibilizando não mais imagens em tempo real do local mas as do arquivo. (figuras 1, 2 e 3)

A instalação consistia em um "portal" monitorado por duas câmeras de vídeo conectadas à Web. Estas câmeras juntamente com vários spots de luz eram disparadas por sensores dispostos no espaço físico da instalação, quando da passagem dos visitantes pelo portal. Essa imagem local capturada em tempo real era incorporada ao trabalho e disponibilizada instantaneamente via rede. Os participantes locais podiam deslocar-se pelo espaço em torno do portal e navegar posteriormente pelo site, muitas vezes descobrindo-se nas imagens captadas, flagrando a própria passagem, seus percursos pelo local, seus rastros. Os participantes remotos, via webcam, podiam "espiar", monitorar e acompanhar o espaço expositivo pela atualização automática da imagem no site. O trabalho se pautava com humor sobre a presença, o olhar estrangeiro, a contaminação e o canibalismo cultural.

A observação dos usuários a partir de webcams instaladas nos mais distintos pontos do mundo, habilitam outras possibilidades de "presença" mas que resgata uma espécie de "olhar de turista" e seu comportamento de "veloz aprendiz"... O trabalho traz a questão de mesclar e incorporar outros diferentes padrões e valores visuais e culturais. Assim o meio Web institui outras maneiras de ser "estrangeiro" e este trabalho faz estas referências com humor, justapondo imagens pré-elaboradas de um banco de dados com a imagem em tempo real do portal

disposto no espaço físico. As imagens disponibilizadas no banco de dados resultam de cenas de antropofagia, de gravuras dos séculos XVI e XVII, que retratam o olhar "estrangeiro" dos primeiros visitantes, "turistas", da Terra Brasilis, mescladas com referências artísticas contemporâneas e de outros períodos.

Este trabalho nos remete à questão de "quem olha quem e de que modo?" quando registra a passagem dos visitantes da galeria em torno do portal, enquanto imagens clichês do turista na ânsia de "registrar" a própria passagem pelo local, que está sendo "visitado".

Atualmente, o tráfego de informações e a mobilidade física das pessoas (eventuais turistas) ajuda na construção de uma paisagem global onde os turistas podem escolher os lugares a visitar, que nem sempre correspondem ao mundo vivido no local. A paisagem turística dos locais visitados por mais "exóticos" tem muitos pontos de similaridade e às vezes até são desejadas, para uma facilitação de hospedagem, alimentação, sempre de uma mesma categoria e padrão, transporte imediato, etc. Na construção de paisagens do tipo clichê e cartão-postal, determinam de antemão o que será visto, visitado e consumido. Os turistas querem saber onde e como encontrar nas viagens exatamente o que viram nas propagandas e catálogos e manter o mesmo conforto e hábitos que em casa - construindo de certa maneira um território homogêneo global, sem integração ou ruptura com os espaços por onde usualmente trafegam.

No que diz respeito a construção do imaginário você vai construindo em processos de acumulações de experiências e vivências, sendo que esses eventos

Gilberto
Prado

201

podem transformar as práticas mesmas que lhes deram origem. A globalização do imaginário aproxima-se da idéia de homogeneidade global, privilegiando a igualdade cotidiana em todos os lugares em detrimento de identidades singulares ligadas às diferenças históricas, econômicas e sociais. Já o imaginário global é construído como um quadro de múltiplas referências, planos de desejos, informações descentradas, tomando forma no cotidiano de cada um dos lugares, que estão, no entanto, conectados globalmente. Embora possa parecer que existe uma repetição de lugares comuns e clichês, essa mobilidade física com períodos de permanência e movimentos mais flexíveis,

X Encontro Nacional
da ANPAP

202

go informações que contaminarão outras pessoas e outros territórios por onde passam. (DUARTE, 1999)

A presença do visitante em outras "terras" agencia a incorporação, o choque de uma série de valores e preceitos culturais a partir da própria realidade e cultura. As gravuras do período pós-descobrimiento evocam o confronto com o diferente do visitante, incorporado pelas suas fantasias, anseios e projeções do lugar desconhecido. Na Web, as imagens em direto apresentam um espaço "navegável" na tela, onde os usuários podem flagrar, espiar, os "locais" transitando e compondo o espaço remoto em tempo real. Na medida em que as imagens pré-elaboradas e as em direto apresentam-se justapostas na tela do monitor, tornam assim concomitantes momentos de situações e olhares diferentes. A composição da página Web, uma imagem se justa-

aliados aos interesses e curiosidades pode ainda comportar um intercâmbio cultural desejável.

De todas maneiras essas pessoas podem também levar consi-

pondo e se enquadrando a outra, e a sua constante atualização em tempo real vem formalizar este movimento dinâmico do "estranhamento", na sua atitude de incorporar referências locais e culturais, sempre se transformando a partir de novas leituras. Com a possibilidade de "conter" ao mesmo tempo diversas referências culturais e um espaço físico remoto observável habilitado pela presença distante de outra pessoa que localmente também está descobrindo e visitando a instalação. A possibilidade de justapor de maneira concomitante dois mundos: imaginário e real, cada um sendo envolvido e envolvendo o outro, nos faz refletir sobre esta convivência, contaminação, e partilha com o que "está" externo e interno a cada uma das pessoas.

3.2. "Viridis":

"Em várias línguas antigas - o grego arcaico, as línguas célticas, etc. - a fronteira parece fluida entre o verde e o azul... Não é menos verdade que na sensibilidade ocidental, até uma data recente azul e verde são duas cores que estiveram ligadas... Uma palavra como viridis, por exemplo, em latim clássico é um adjetivo polisêmico: ela pode ser traduzida tanto por verde como por azul escuro, tanto por sombra como por negro. E é somente se clareando e se diversificando que o verde e o azul se separaram definitivamente um do outro".
(Michel Pastoureau)

Nesta trabalho¹ a intenção é a de utilizar uma câmera conectada à rede Internet (webcam) para captar imagens do céu em tempo real. Uma vez essa imagem local capturada ela será disponibilizada via rede pelo planeta para que possa ser fundida e intercambiada com a de outros participantes construindo percursos oníricos que se encaixem entre azuis e verdes, entre céus e mares, cybercéus de azul fusão. (figura 4)

As imagens vão chegando e se justapondo compondo um mosaico "azul eletrônico", incorporando a presença dos participantes em termos de ritmo e distribuição. As participações se encadeiam e se compõem em possíveis percursos oníricos que se vão fazendo partilhar com os dos outros participantes. Justaposição de "céus" de diferentes envios numa mesma página Web, que iriam se alternando com a chegada de outras contribuições distantes e ficando lado a lado com as imagens locais em períodos de constante atualização e aleatoriamente distribuídos.

Quanto às imagens recebidas elas vão se modificando em função das diferentes latitudes e longitudes, horários e condições climáticas locais: noite ou dia, chuva ou sol, verão ou inverno,... Os elementos captados vão variando de um azul claro até um azul profundo gerando então novas combinatórias e possibilidades. Diferentes momentos e situações que se superpõem, que se fundem, e que se partilham nessa ação conjunta e efêmera que dura alguns segundos para se modificar em seguida. Justaposição de céus (imaginados e imaginários), de diferentes envios numa mesma página Web, que iriam se alternando com a chegada de outras contribuições distantes e ficando lado a lado com a imagem local captada, com períodos de constante atualização, que seria disposto entre os envios recebidos via rede. A intenção é de ter ó janelas abertas simultaneamente na página.

Via rede o mar encontra o céu, o verde vira azul e a noite encontra o dia se afastando lentamente de sua sina para progressivamente se aproximar do universo dos sonhos onde a única realidade é a fragilidade e o eventual despertar.

4. CONCLUSÃO

São inúmeras as situações e possibilidades de veiculação de imagens em tempo real via webcam na rede internet, que nos reservam um imenso potencial de exploração poética. A adoção da internet nas diversas camadas e universos sociais tende a crescer de forma bem acentuada e está transformando a cultura de utilização dos usuários. A possibilidade de intervenção remota em outros espaços fisicamente distantes, acentua a possibilidade de alteração das percepções dos participantes em relação à própria informação veiculada, assim como ao próprio meio. Mostrando igualmente uma preocupação do artista contemporâneo, também inserido neste contexto da Web, de criar espaços interativos que revelem as relações das pessoas diante destas técnicas que elas mesmo inventam, produzem, experimentam, incorporam e compreendem de diferentes maneiras.

Os projetos aqui citados "Depois do Turismo vem o Colunismo" e o projeto "Viridis", são alguns, entre os vários projetos artísticos que exploram essa tecnologia disponível reelaborando novas interfaces de contato e partilha e terminam assim por potencializar as possíveis formas de atuação e ação por parte dos usuários.

Temos então com a utilização desses dispositivos nas redes de comunicação e função das constituições, procedimentos e possibilidades não somente a inclusão de novas máquinas, mas também de procedimentos inéditos de trabalho e de novas relações com esses instrumentos/interfaces.

Gilberto
Prado

203

Essa nova sinergia entre os homens, as máquinas e as redes possibilita a proposição de horizontes lógicos e poéticos diferentes, chamando para uma renovação de temas e conteúdos.

Trata-se de novas vias, de novos representantes em vista de novas criações. Nossos hábitos de percepção, de concepção e de criação se encontram alterados da mesma maneira que nossos modos de aprendizagem e de ação.

X Encontro Nacional
da ANPAP

204

5. BIBLIOGRAFIA:

ASCOTT, Roy e LOEFFLER, Carl (org.). Dossier: "Connectivity: Art and Interactive Telecommunications", *Leonardo*, vol. 24, nº 2, 1991.

COELHO, Marcelo. "Cidade canibaliza o belo clássico no Paço das Artes" in *Folha de São Paulo*, Ilustrada, p. 4-7, 30 de setembro de 1998.

COUCHOT, Edmond. *La technologie dans l'Art: de la photographie à la réalité virtuelle*, Editions Jacqueline Chambon, Paris, 1998.

DOMINGUES, Diana (org.). *A Arte no Século XXI: A Humanização das Tecnologias*, São Paulo, Unesp, 1997.

DONATI, Luisa e PRADO, Gilberto. "Telepresença na Web", in *Cadernos da Pós-Graduação*, Instituto de Artes, Unicamp, Vol 2, nº 2, 1998, pp. 33-4.

_____, "Utilizações artísticas de imagens em direto na web", nos anais do VIII Encontro Anual da Compós (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação), CD-ROM, junho de 1999 a, UFMG, Belo Horizonte.

_____, "Artistic Uses of Webcam in Internet" in *Minds and Machines and Electronic Culture*, Proceedings do The Seventh Biennial Symposium on Arts and Technology, Connecticut College, New London, USA, 1999 b, pp. 34-51.

DUARTE, Fábio. "Nomadismo contemporâneo: turistas, migrantes, elites móveis e refugiados", trabalho em progresso para Bellagio Center, 1999.

FOREST, Fred. *Pour un art actuel: l'art à l'heure d'Internet*, L'Harmattan, Paris, 1998.

GOLDBERG, Ken, "Virtual Reality in the Age of Telepresence" in *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies*, vol.4, n.1, University of Luton Press, 1998.

KAC, Eduardo, "Towards Telepresence Art" in *Interface*, vol.4, n.2, p.2-4, Advanced Computing Center for the Arts and Design, The Ohio State University, 1992.

_____, "Aspectos da estética das telecomunicações" in *Comunicação na era pós-moderna*, Mônica Rector e Eduardo Neiva(org.), Editora Vozes, pp. 175-199, R.J., 1997.

_____, "Origem e Desenvolvimento da Arte Robótica" in *Cadernos da Pós-Graduação*, Instituto de Artes, Unicamp, Vol 2, nº 2, 1998, pp. 18-28.

KEITH, Roberson, "Bodies in Transmission/ Interference of Meaning: A Study in the Aesthetic Development of Video Conference" in *Consciousness*

- Reframed: art and consciousness in the post-biological era*, Roy Ascott (org.), Proceedings of the First International CAIIA Research Conference, University of Wales College, Newport, 1997.
- MACHADO, Arlindo. *Máquina e Imaginário*, Edusp, São Paulo, 1993.
- MANN, Steve. "An historical account of the 'WearComp' and 'WearCam' inventions developed for applications in 'Personal Imaging'", in *IEEE Computer*, pp. 66-73, junho de 1997.
- _____, "Humanistic Intelligence", in *Lecture for Ars Electronica Symposium*, Lins, Austria, 10 de setembro de 1997.
- O'ROURKE, Karen. "City Portraits: An Experience in the Interactive Transmission of Imagination", in *Leonardo*, Vol 24, n° 2, pp. 215-219, 1991.
- _____, "Art, Media and Telematic Space", *Teleskulptur*, pp. 88-99, Kulturdata, Graz, Austria, 1993.
- _____, "Art, Réseaux, Télécommunications", in *Mutations de l'image: art cinéma/vidéo/ordinateur*, (org. Maria Klonaris e Katerina Thomadaki), A.S.T.A.R.T.I., pp. 52-59, Paris, França, 1994.
- _____, "Paris Réseau: Paris Network", in *Leonardo*, Vol 29, n° 1, pp. 51-57, 1996.
- PASTOUREAU, Michel. "Entre vert et noir: Petit dictionnaire historique de la couleur bleue" in *Azur*, (org. Hervé CHANDÈS), catálogo, Fondation Cartier, Paris, 1994.
- PAULOS, Eric;
CANNY, John, "Ubiquitous Tele-embodiment: Applications and Implications, Special Issue on Innovative Applications of the World Wide Web" in *International Journal of Human-Computer Studies*, 1997.
- PLAZA, Julio e TAVARES, Monica. *Processos Criativos com Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais*, São Paulo, Editora Hucitec, 1998.
- POPPER, Frank. *L'art à l'âge électronique*, Editions Hazan, Paris, 1993.
- PRADO, Gilberto, "As Redes Artísticas Telemáticas", in *Imagens*, n° 3, pp. 41-44, Editora da Unicamp, dezembro, 1994.
- _____, "Cronologia de Experiências Artísticas nas Redes de Telecomunicações" in *Trilhas*, n.6, vol.1, pp. 77-103, julho/dez. 1997.
- _____, "Experimentações Artísticas em Redes Telemáticas e Web", in *Arte Brasil*, Pós-Graduação do Instituto de Artes, Unesp, n.1, ano 1, pp. 42-47, agosto de 1998.
- SANTOS, Alckmar Luís dos. "Do carácter visual do Ciberespaço e de suas Artes", in *Cadernos da Pós-Graduação*, Instituto de Artes, Unicamp, Vol 2, n° 1, 1998, pp. 55-63.
- SCHWARZ, Hans-Peter (ed.). *Media-Art-History: Media Museum: Zkm - Center for Art and Media Karlsruhe*, Prestel Munich-New York, 1997.

Gilberto
Prado

205

Notas

1. Esse projeto, atualmente em fase de remodelação, foi incorporado a um projeto de contexto mais amplo "Desertejo", que foi contemplado com uma bolsa Rumos Itaú Cultural - Novas Mídias, devendo ser implementado entre os meses de setembro de 1999 a fevereiro de 2000.

Gilberto Prado
Instituto de Artes
Universidade de Campinas

THE WANDERER

O A N D A R I L H O

Grupo SDVila

Andarilho é um *work in progress* que usa a palavra escrita para criar textos em evolução genética, num ambiente tridimensional interativo na Web.

X Encontro Nacional
da ANPAP

PARTICIPANTES DO GRUPO

Anna Barros

206

Artista multimídia.
Doutora em Comunicação e Semiótica

pela PUC/SP. Professora colaboradora no mesmo programa e atualmente professora visitante no Instituto de Artes, no programa de Artes Visuais da UnB. Presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP.

Alberto Blumenschein

Graduado em Artes pela FAMP e em Artes Gráficas pela Escola de Artes Theobaldo De Nigris. Atualmente dirige a Luzcom, companhia de produção multimídia.

Silvia Laurentiz

Designer gráfica e multimídia. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Professora da Faculdade de Comunicação da Universidade São Marcos e na Pós-graduação em Arte e Tecnologia da Faculdade de Belas Artes.

Luciano da F. Costa

Doutor em Física pelo King's College, University of London. Professor associado do IFSC/USP. Fundador e coordenador do Cybernetic Vision Research Group.

Nilda Diniz

Doutora em Evolução e Genética pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP.

Professora do Instituto de Ciências Biológicas da UnB. Chefe do Laboratório de Evolução do Departamento de Genética.

Andrea D'Alcantara

Analista de sistema.

Davi Correia

Bacharel pela Faculdade de Engenharia Elétrica da UnB. Programador especializado em Algoritmos Genéticos.

HISTÓRICO

O Grupo SDVila, organizado em outubro de 1997, busca a criação de imagens gerenciadas por algoritmos genéticos regidas por leis de evolução genética, imagens em transformação interativa.

A idéia inicial era criar um "ser" inteligente, na web, regido por leis genéticas. Esse "ser" com origem e afirmação na arte, deveria refletir, como o faz, a vivência multicultural e multidisciplinar dos artistas nesta era de globalização e de informatização, que propicia uma arte estreitamente conectada ao público e ao contexto em que se atualiza.

Este é um projeto interdisciplinar idealizado para a tecnologia cultural da Internet capaz de prover os meios para um contato ampliado e para uma transformação

acelerada, aqui entendida sob os princípios da evolução genética.

O grupo iniciado por artistas, buscou elementos vindos de áreas científicas, que poderiam consolidar sua investigação.

Entretanto, é preciso assinalar que, embora com fundamento científico, o projeto tem intenção de fazer arte. O interesse pelas leis de evolução genética assemelha-se ao interesse em quarta dimensão manifestado por vários artistas do início do século, entre os quais Duchamp e ao interesse em outras questões científicas presentes na história da arte, que constituíram ponte de partida e inspiração para criar em arte, mas sempre permaneceram como suas subsidiárias.

ALGORÍTMOS GENÉTICOS

Precursores

Algoritmos genéticos são métodos adaptativos para se solucionar problemas de pesquisa e otimização, baseados em processos genéticos de organismos biológicos. Eles partem de uma população com determinadas características para determinarem os elementos com maior valor adaptativo (*fitness*), usando um processo evolutivo semelhante ao da natureza. Os *strings* em um sistema genético artificial são análogos aos cromosomas nos sistemas biológicos. Os algoritmos genéticos foram inventados no fim da década de 50 por John Holland, em pesquisas no MIT.

Muitos artistas e pesquisadores criaram programas, com base em algoritmos genéticos, para gerar suas artes, e pode-se encontrar vários para serem baixados pela web, como o das “criaturas evolutivas” de Karl Sims o pioneiro da *Genetic-Evolutionary Art*, que os empregou em suas pinturas. Para ele o computador é

um equivalente contemporâneo da nave de pesquisa de Darwin: o Beagle.

Essa modelagem da evolução de organismos no espaço cibernético genético em 2D foi seguida pela modelagem em 3D de Jin-Guan Li da Universidade de Cornell.

Entre vários outros estão Stephen Rooke e William Latham.

Na ciência, o biólogo e zoólogo Richard Dawkins, lança uma teoria evolutiva diferenciada da de Darwin, no sentido que, para ele, todo ser é um estágio entre seus geradores e sua própria reprodução, nossos genes nos mantém em ordem para fazermos genes. Introduz o conceito de idéias auto-reprodutivas, ou *memes* que usam os humanos exclusivamente para sua reprodução. Seus livros apresentam essa teoria genética e os resultados visuais de algoritmos genéticos organizados em seus programas de *biomorphs*.

John Koza (*Genetic Programing. On the Programing of Computers by Means of Natural Selection*) se aprofundou na aplicação da programação genética natural aos programas para computadores.

MODELOS PARA A CRIAÇÃO DO ANDARILHO

Apesar de toda essa investigação que se prolongou por mais de um ano, os constituintes do Grupo SDVila sentiram a necessidade de estudar diretamente alguns elementos de evolução genética e de como ela se processa e entender como algoritmos genéticos funcionam na prática.

Quando ficou decidido que o "ser" idealizado pelo grupo poderia ser atualizado sob a forma de palavras, procurou-se conhecer um pouco sobre o processo constitutivo e evolutivo das transmissões culturais, uma vez que, neologismos grupais obedecem a processos semelhantes. Como nesses casos, para o projeto, (*The Wanderer*) O Andarilho, poderia existir dois modelos, seguindo o que sucede com a palavra em uso por determinado grupo cultural quando vem a criar uma nova língua: a evolução cultural e a evolução genética. Foram escolhidos os princípios de evolução genética que combinam as idéias de Darwin e de Alfred Russel Wallace sobre seleção natural, por acasalamento, que são a base para um projeto de algoritmos genéticos criado por Davi Correia.

X Encontro Nacional
da ANPAP

208

OS TRÊS PROJETOS EXECUTADOS

Antes de chegar ao segundo projeto do Andarilho, foram idealizados outros dois.

1. *Quintal e Tocas*

O projeto *Quintal e Tocas* foi a primeira tentativa de processar em um trabalho de arte as informações recebidas, quando ficou estabelecido o que buscávamos para o "ser":

aparência-inteligência- aparelho
reprodutor- banco de memórias- comu-
nicação por meio da rede'.

Esse "ser" hipotético, ainda sem uma forma definida, deveria ser enviado pela web a alguns usuários previamente determinados, permanecendo como hóspede em seus computadores. Após um certo tempo de trocas de informações e aprendizagem sobre a cultura do hospedeiro, eles

deveriam retornar ao "quintais" de origem, com a memória enriquecida, para cruzarem entre si.

Esse projeto provou ser sofisticado demais para dar início à nossa ação telemática, pois além do conhecimento de algoritmos genéticos requeria o de inteligência artificial. Entretanto ele é ainda a meta final. A ser pesquisada a seguir ao Andarilho II.

2. O primeiro ANDARILHO

Em meados de 1998, já estava claro que o "ser" almejado não deveria ser uma pintura nem um desenho. Todavia, tornara-se imperativa uma ação prática, sendo escolhida a palavra escrita como material criativo. Esse material tem sido largamente usado desde o Dadaísmo nas mais diferentes conceituações e hoje não pode deixar de ser visto como um elemento de criação de imagens visuais.

Assim, surgiu o *work in progress* ANDARILHO, o primeiro a ser executado, e que deveria servir de ponte para futuros projetos mais sofisticados. Ele foi desenvolvido nas linguagens Java e HTML para um servidor UNIX, e lançado na web na abertura do 1º Seminário Avançado de comunicação e Semiótica; Biosemiótica e Semiótica Cognitiva, realizado no Instituto Cultural Itaú pelo COS-PUC/SP, entre 19 e 21 de agosto de 1998.

Ainda sob a responsabilidade somente de Anna Barros, Alberto Blumenschein, Andrea D'Alcantara

Este trabalho usa a palavra escrita como meio de criar textos genéticos. As palavras escritas, nas cores preta e vermelha (que significavam dominante e recessivo), criam formas em contínua transformação, pela interferência de novas gerações de textos, incluídas e transformadas durante seu percurso pela Internet.

PROCESSO CRIATIVO

Foram sorteados 33 hexagramas do I Ching, de onde foram retiradas 33 palavras, aleatoriamente. Essas palavras, às quais atribuiu-se valores dominantes e recessivos, foram enviadas via Internet, à Berta Sichel, curadora e crítica de arte, em Nova York e para Ricardo Rezende, diretor de vídeo e de cinema, em Lisboa. Foi solicitado a eles que escrevessem, ao lado das palavras enviadas, outras em associação livre. Essas listas reenviadas pela Internet, deram início a um processo, que se propôs andar pelo mundo.

FLUXOGRAMA

Foi criado um fluxograma comportamental para os textos - considerados um estado de vida virtual em latência - obedecendo a leis genéticas bem primárias, que contêm acasalamento, seleção, morte e sobrevivência das palavras originais, assim criando um texto sempre em evolução.

Esse projeto foi abandonado após alguns meses de experiência, porque, apesar de interessante, carecia de um apoio mais científico para a existência de uma real evolução genética.

3- The Wanderer- ANDARILHO (II)

O Prof. Dr. Luciano F. da Costa, do Instituto de Física da USP em São Carlos e a Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Laurentiz entram no projeto. O primeiro para iniciar cientificamente sobre as noções de algoritmo genético, Sílvia como artista e executora dos VRML.

Foi montado um novo conjunto de palavras visando uma qualidade que pudessem determinar o seu valor adaptativo (fitness), resultante do processo evolutivo, e imprescindível ao trabalho com algoritmos genéticos.

Cada um dos três artistas do SDVila entrou com dez palavras, associadas a algo que tivesse acontecido no seu dia presente. Essas palavras, foram colocadas num programa numérico junto com prefixos greco- latinos, sendo recombinadas aleatoriamente por ele. As palavras compostas foram lançadas num *pool* ou caldo primordial.

Foi decidido o emprego de prefixos greco- latinos por sua qualidade de conservarem alguma unidade de significado numa ação combinatória, de maneira que as palavras não perdessem totalmente a significação.

Por outro lado, essa combinação é uma excelente substituta para os "*strings binários*" que normalmente são usados para o processamento dos algoritmos genéticos.

Grupo
SDVila

209

Havia ainda a necessidade de definir algo que determinasse o valor adaptativo (fitness) para podermos aplicar algoritmos genéticos.

A Prof^ª. Dr^ª. Nilda Diniz, chefe do Laboratório de Evolução Genética do Instituto de Ciências Biológicas da UnB passou a orientar cientificamente o processo.

DEFINIÇÃO DO PROJETO ATUAL - OBJETIVO PRINCIPAL

Andarilho é um *work in progress* que usa a palavra escrita para criar textos em evolução genética, num ambiente tridimensional interativo. Embora se apoie em procedimentos científicos a intenção é criar arte. A finalidade estética e conceptual é gerar novas palavras sem compromisso com as já existentes no vernáculo português, que passam a existir pela paixão do usuário por sua sonoridade especial e significado ampliado (reverberante).

Geneticamente falando, é a frequência da escolha de cada palavra o que determina seu valor adaptativo. As palavras de mais alto valor adaptativo (fitness), após um número determinado de gerações, vão para um quadro de honra como neologismos.

Andarilho é uma simulação de um sistema poético auto-organizante, crescendo num software que, analogamente, exibe algumas características dos sistemas vivos:

nascimento- cruzamento- morte- memória- mudanças adaptativas no correr das gerações.

SIMULAÇÃO DE EVOLUÇÃO GENÉTICA DA POPULAÇÃO: PALAVRA

X Encontro Nacional
da ANPAP

210

Simulação de evolução genética por seleção e por alteração, acontecendo dentro de um sistema que se ajusta dinamicamente tanto às mudanças advindas de si mesmo quanto às interações dos usuários.

A sintaxe provém da recombinação entre prefixos greco-latinos e palavras.

A semântica original se instaura nas palavras que foram escolhidas por significar algo emocionalmente ligado ao dia presente do usuário.

Essa recombinação foi efetuada *on line* pelos primeiros usuários do programa até ser obtida uma população de 100 palavras que, passaram a fazer parte de um pool original. Essa seleção prévia ocorria randomicamente pela associação realizada pelo programa.

O aspecto foneticamente agradável das palavras, associado ao seu significado especial que as torna diferenciadas pela excelên-

cia, passou a ser o valor adaptativo (fitness) determinante da seleção.

FLUXOGRAMA

População Inicial

100 palavras já derivadas por processo similar ao que estamos apresentando

Seleção Natural

20% da população será eliminada dentre aqueles menos adaptados. As palavras mais utilizadas serão consideradas "mais adaptadas" (melhor posição no ranking) enquanto que as menos utilizadas terão um valor menor.

Torneio Binário

As palavras serão sorteados aleatoriamente duas a duas e depois terão as suas adaptabilidades (posição no ranking) comparadas. A que possuir maior valor será selecionada e um novo sorteio será efetuado. Duas palavras selecionadas serão utilizadas para gerar um par de filhos. Serão realizados tantos torneios quantos forem necessários para repor as palavras na população, garantindo sempre a existência de 100 palavras. Todas as sorteadas serão recolocadas na população. Assim, quatro palavras são pais potenciais que gerarão um par de filhos. Este processo recuperará 45% da população (20% eliminada por seleção natural + 25%* dos pais que serão substituídos por seus filhos)

Crossover (cruzamento)

Pelo torneio binário obtemos quatro pais potenciais que gerarão 2 filhos através do crossover, através da troca aleatória entre os prefixos e radicais das palavras pais.

Mutação

1% da população, escolhido por sorteio, passará por um processo de mutação, tendo uma de suas letras (consoantes) apagada. No caso será a letra "R" se existente na palavra.

Elitismo (*)

5% entre os mais adaptados serão preservados na população mesmo que tenham sido escolhidos pelo processo de renovação para serem substituídos por seus filhos (eliminados). Isto força a permanência daqueles que possuem o maior valor adaptativo ou seja, melhor posição no ranking.

Substituição dos pais pelos filhos

Os filhos gerados no Torneio binário substituirão seus pais, exceto aqueles 5% escolhidos para permanecerem pelo processo de elitismo

www.luzcom.com.br/andarilho

BIBLIOGRAFIA

- CAVALLI-SFORZA, L. L. et al. "Theory and Observation in Cultural Transmission", in *Science*. Vol. 218, 1 October 1982, pp.19-27.
- CORREIA, Davi (1999). "Algoritmos Genéticos." Texto inédito.
- DAWKINS, Richard (1976-1989) *The Selfish Gene*. Oxford University Press.
-
- (1996-98). *A Escalada do Monte Improvável*. São Paulo: Companhia das Letras.
- KOZA, John (1992). *Genetic Programming. On the Programming of Computers by Means of Natural Selection*. Cambridge: MIT Press.

SITES

PORT, Robert
<http://www.cs.indiana.edu/~port>

ROOKE, Steven
www.concentric.net/~srooke/process.html

SIMS, Karl
<http://www.biota.org/conf97/ksims.html>

LATHAM, William
<http://www.artworks.co.uk/>

Universidades, etc
<http://alife.santafe.edu:80/alife/topics.ca.caweb>
<http://alife.santafe.edu/alife/topics/cas/ca-faq/lifefaq/lifefaq.html>
<http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Lab/4044>

Grupo
SDVila

211

http://www.geocities.com/CapeCanaveral/6915/dna_and_nucleic_acids.html

http://www.numis.nwu.edu/GA_SHARE

http://www.yahoo.com/Science/Artificial_Life/Conway_s_Game_of_Life/index.html

<http://home.earthlink.net/~hilery/life/morelink.htm>

<http://www.cs.jhu.edu.callahan/lifepage.html>

<http://soup.math.wisc.edu/sink.html>

http://gracco.irmkant.rm.cnr.it/luigi/alg_pro.html

<http://www.ctv.es/USERS/ccosta/genetico.html>

<http://www.iea.com/~nli/GA/brochure.html>

<http://www.tc.cornell.edu/Visualization/contrib/cs490to97/li/3D-Biomorph.html>

<http://pegasus.uthct.edu/ResUTHC/Investigators/SBlack/genetic.html>

MUTAÇÕES EM ARTE E DESIGN: A CIBERCULTURA

Isis Fernandes
Braga

X Encontro Nacional
da ANPAP

212

No estado de globalização do mundo atual, a publicidade e a comunicação de massas exercem um importante papel. O estado atual da arte resulta de mutação de costumes e comportamento originada pela evolução do status social e cultural e que tem, como elemento detonador, a introdução do uso da máquina.

Desde o alvorecer da humanidade o homem vem procurando criar artefatos ou máquinas que substituam seu trabalho manual e intelectual. A princípio ele criou extensões, que aumentariam sua força e o alcance de seus braços; elementos como a pá e a enxada, viriam encompridar os membros do homem ou substituir partes de seu corpo incapazes de executar determinadas tarefas. Depois ele inventou a roda, revolução que lhe permitiria modificar seus hábitos de locomoção, tornando-o capaz de atingir distâncias maiores, em menos tempo.

Com o advento da Revolução Industrial, surgiram as máquinas a vapor e, em seguida, as máquinas eletromecânicas, que substituiriam a força física do homem, assim como inseririam a mecanização na locomoção. Entre elas as máquinas industriais, as máquinas de lavar roupas, as de lavar pratos, os elevadores, os automóveis, os aviões, etc, que substituíram a força bruta do homem empregada para essas tarefas.

Em seguida, o homem criou as máquinas sensoriais, que estenderiam seus sentidos. Nasceram baseadas em teorias e pesquisas científicas sobre os sentidos do corpo humano, especialmente o olho. Estão nesta categoria o binóculo, o telescópio, o microscópio e a máquina fotográfica. Na realidade, são todas robôs. Elas reproduzem o funcionamento de um órgão sensorio humano, ampliando a sua capacidade de ouvir ou visualizar. Elas reproduzem signos. São estes signos capturados da realidade, e devolvidos ao mundo como duplos, imagens e ecos daquilo que vemos ou ouvimos.

Existe, atualmente, uma outra geração de robôs composta por computadores. Com o uso desses robôs, máquinas cerebrais ou máquinas eletrônicas, que possuem dispositivos com habilidades de simular o funcionamento do cérebro humano, o homem caminhou um pouco mais na direção do futuro previsto por Júlio Verne, Lewis Carroll e Marshall McLuhan.

Os computadores são máquinas que usam uma linguagem baseada na informática, ciência que se define como o tratamento racional e automático da informação, considerada esta como base para conhecimentos e comunicações. Estas máquinas também evoluíram, segundo afirma Lúcia Santaella, em artigo publicado no livro organizado por Diana Domingues, *A Arte no século XXI*:

Cada vez mais a comunicação com a máquina, a princípio abstrata e desprovida de sentido para o usuário, foi substituída por processos de interação intuitivos, metafóricos e sensorio-motores, em agenciamentos informáticos amáveis, imbricados e integrados aos sistemas de sensibilidade e cognição humana. Enfim, o próprio computador, no seu processo evolutivo, foi gradativamente humanizando-se, perdendo as suas feições de máquina, ganhando novas camadas técnicas para as interfaces fluidas e complementares com os sentidos e o cérebro humano até ao ponto de podermos falar num processo de co-evolução entre o homem e os agenciamentos informáticos, capazes de criar um novo tipo de coletividade, não mais estritamente humana, mas híbrida, pós-humana, cujas fronteiras estão em permanente redefinição. É justamente esse novo ecossistema sensorio-cognitivo que está lançando novas bases para repensar a robótica, não mais como máquinas que trabalham para o homem, mas como a emergência de um novo tipo de humanidade.¹

A humanidade não para de pesquisar, de inventar, de almejar melhorias para sua vida material e cultural. Se olharmos para alguns anos atrás apenas, constataremos como a vida diária, os costumes, a sociedade, tudo mudou. Um dos fatores determinantes desta mudança é a cadeia de informações e comunicação que cobre o nosso planeta. Notícias culturais, sociais ou melhorias tecnológicas, são transmitidas instantaneamente, de um lado ao outro do planeta, pelas telecomunicações.

Profundamente envolvido nesta rede de comunicação, encontra-se o comunicador visual. O designer gráfico que se ocupa, basicamente, de informações, teria que estar, forçosamente, inserido neste contexto, ele também em estado de mudança contínua. O comunicador visual desempenha um papel ativo na organização so-

cial, pois pertencem a ele, cada vez mais, as decisões sobre como influenciar a opinião das pessoas, usando imagens. É que o ser humano pensa visualmente. As imagens agem diretamente sobre a percepção, impressionando primeiro para serem analisadas depois, ao contrário do que acontece com as palavras, que têm sua geração no cérebro para serem materializadas, posteriormente, pelo som. Imagens reunidas ou criadas pelo comunicador visual poderão formar o gosto do usuário, do povo em geral e, apontando o que comer, o que vestir, colaborarão assim com a publicidade em suas diferentes formas de transmitir informação.

Tudo o que vemos nos comunica alguma coisa. Cores, formas, texturas. Um enorme e complexo universo de pequenos detalhes se combina para

trazer-nos informações processadas instantaneamente por nossos cérebros. Em se tratando de comunicação, somos cada vez mais uma civilização visual².

Vivemos assoberbados por estímulos visuais, desde o momento em que acordamos até a hora de dormir. São os jornais e a televisão, os outdoors publicitários, encontrados em nosso trajeto para o trabalho ou o lazer; agora, até mesmo o computador, com a Internet e os e-mails, proporcionando uma nova dimensão do mundo habitado pelo homem.

Dimensão essa que contribui, paradoxalmente, para a solidão do indivíduo. Na medida em que as formas de comunicação se tornam mais rápidas, mais o homem se recolhe em si mesmo e sente maior dificuldade em se comunicar com o seu vizinho imediato, embora se comunique com interlocutores a milhares de quilôme-

Isis Fernandes
Braga

213

tros de distância. Eis o que diz Abraham Moles em seu livro *Teoria dos objetos*:

Os fenômenos dominantes da vida social contemporânea são os processos de massificação e de tecnologia: os homens, concentrados em massas enormes, submetidos ao impacto do mass-media, enredados no ciclo da produção em série, mudam de caráter.

Isto provoca um desenvolvimento do distanciamento social, ou seja, a soma dos esforços a serem realizados para estabelecer um contato humano; ao aumentar o gradiente social, os seres se afastam mais uns dos outros; a sociedade se parece cada vez mais com um conjunto de átomos sociais.

O ser humano perde o seu significado³.

X Encontro Nacional da ANPAP

214

A vida individual passou a ter mais importância do que a vida coletiva. O homem é egoísta e

parece afirmar isso quando estudado em escala "microscópica".

Nesse caso, o psicólogo encontra um campo fértil, já que o seu trabalho parte normalmente do plano individual para chegar ao coletivo. O cotidiano humano é constituído de microatos, microacontecimentos, microprazeres, microangústias (a vida social aí incluída), tudo isso deixando de lado as macroestruturas, que raramente acontecem e que se convertem, segundo A. Moles em elementos de um marco, ao invés de serem produtos do próprio homem.

A vida diária do homem normal é desprovida de grandes acontecimentos e, em qualquer caso, há vários sistemas de segurança e de organização social que reduzem impactos sobre a vida de cada um de nós. A escapatória da maioria do povo é viver as grandes aventuras atra-

vés do cinema ou da televisão, ou transportar, de maneira fictícia, acontecimentos da política ou tragédias climáticas, para seu próprio ambiente.

No inventário da organização do meio ambiente perspectivista entram ainda, segundo o pensamento de A. Moles:

Situações - sejam estáticas, mensagens passivas do ambiente; (por exemplo mobiliário, paisagens, etc); sejam dinâmicas (acontecimentos, fenômenos, estímulos; por exemplo, a campanha do telefone, as mensagens do rádio ou da imprensa).

Atos - reações do homem diante das mensagens do entorno, seja em forma de signos (palavras, opiniões, expressão de atitudes, etc), seja em forma de atos propriamente ditos (trabalho, microatos, manipulações dirigidas para mudar a imagem do ambiente) que o estruturalista, para estudá-los, decompõe uma série de praxemas agrupadas em táticas. Estas duas categorias fenomenológicas caracterizam o circuito ação - reação do cibernético, e o sistema de estímulos - respostas do psicológico⁴.

Quando A. Moles se refere aos "fenômenos dominantes da vida social contemporânea" que, segundo ele, são os processos de massificação e de tecnologia: os homens, concentrados em massas enormes, submetidos ao impacto do *mass-media*, enredados no ciclo da produção em série, mudam de caráter. Compreendemos que essa mudança de caráter envolve cultura e uma relação do homem com o seu entorno, sem esquecermos, porém, as características biológicas do homem, responsáveis por uma parte substancial desse comportamento.

As formas de agir e os costumes conhecem uma fase de transição, originada pela massificação do noticiário e pela publicidade incessante. Os acontecimentos do

outro lado do mundo estão, instantaneamente, ao alcance de quase todos.

O homem se encontra, hoje, em posição de atuar e intervir, verdadeiramente, no mundo em que vive, modificando até mesmo o seu biótipo. Experiências em genética já vêm anunciando este estado de coisas. Ao criar esse “admirável mundo novo”, o homem estará, na realidade, determinando também, um tipo de organismo. É, sem dúvida, um pensamento assustador, e muitas vezes nos perguntamos o quanto de premonição existe nos filmes de *science fiction* que nos mostram mundos estranhos, povoados por seres mutantes.

A literatura antropológica inclui muitos estudos, que demonstram o impacto dos fatores tecnoeconômicos, em subsistemas de uma sociedade. Após a introdução do microcomputador, as transformações culturais nas sociedades complexas se aceleraram: o uso da máquina tornou possível aos integrantes da sociedade uma agilidade profissional até então impossível. A mudança básica na tecnologia disparou uma série de modificações culturais. Isso levou a mudanças no campo das idéias e da criação, assim como na metodologia do trabalho.

As pessoas envolvidas nestas mudanças tecnológicas exercem as mais diversas profissões: economistas, engenheiros, artistas, designers, membros de contextos culturais variados.

Já caiu no domínio público a frase: “O artista é o espelho de seu tempo”. Sendo assim seria impossível que esta categoria especial de comunicadores (muito do que sabemos do passado do homem nos foi transmitido através de suas obras de arte, remanescentes mesmo depois que suas culturas desapareceram) permanecesse alheia ao ciberespaço.

O artista de hoje usa o computador para passos importantes na concepção e execução de suas obras. Catálogos virtuais de artistas isolados, de exposições ou de acervos de museus são veiculados na grande rede WWW, elemento de comunicação e mutação cultural.

Esta mutação de caráter cultural, a criação de um mundo novo, envolvendo o presente e o futuro da humanidade, afeta também, e sobretudo, os designers gráficos, diretamente submetidos ao já citado processo de massificação, acelerada pela introdução de novas tecnologias. Tal impacto é causado pelo uso do computador nos atos e hábitos cotidianos da criação gráfica, característicos desta atividade profissional. Hoje, os websites são prioritariamente criados por um designer, e assim surgiu mais uma especialização nesta profissão.

Isis Fernandes
Braga

215

Até bem pouco tempo, o trabalho em publicidade era feito à mão, isto é, o comunicador visual, além de ser inventivo e criativo, deveria possuir as habilidades manuais de um artista plástico ou de um desenhista. As diferenças entre os que tinham acesso a essa nova tecnologia e os que não a alcançavam ou não a aceitavam, tornaram-se óbvias, mudando as relações entre os indivíduos de grupos fechados, no caso artistas e designers. O emprego do computador, mudando a concepção e a conduta e na área do design gráfico na última década, tornou-se elemento de cultura. Insere-se em uma vertente cultural, a cibercultura que, a um tempo originária e formadora de uma linguagem computacional traz, em seu bojo, importantes consequências para a vida social contemporânea, gerando novas formas de comportamento individual e coletivo. Cabe uma reflexão sobre as palavras de Émile Sicard:

O conteúdo conceitual comum de mutação subentende demasiadamente as duas características de "brusquidão" e de espontaneidade da mudança. No seu sentido estrito, ele não comportaria a soma das modificações mais ou menos imperceptíveis ou que não tivessem sido apercebidas de pronto: trata-se, tanto que não se lhe atribuiu um outro conteúdo conceitual, de brusquidão, ou de incomparável rapidez de uma parte e de espontaneidade de outro lado, isto é, um movimento que não receberia nenhum impulso de um outro corpo, aqui de um corpo social, e portanto de um movimento rápido, ligado unicamente ao dinamismo interno de uma sociedade.⁵

X Encontro Nacional
da ANPAP

216

Cibercultura, especificamente, seria o emprego das novas tecnologias em duas áreas: inteligência artificial (particularmente, tecnologia de computação e informação) e biotecnologia.

A difusão de novas tecnologias nos mostra dois regimes de sociabilidade: a tecnosociabilidade e a biosociabilidade; levando-nos a entender que, cada vez mais, vivemos em meios culturais estruturados por novas formas de ciência e tecnologia.

Já ciberespaço seriam as redes e sistemas crescentes de meio ambientes gerenciados por computadores, nos quais vários usuários, ao mesmo tempo, poderão intercomunicar, trocar informações, dar notícias, enviar cartas, fechar negócios, etc. recorrendo a uma rede mundial de comunicação digital.

Como consequência, o uso dos microcomputadores vem colocando o homem um pouquinho mais perto da realização de um antigo sonho: substituir o esforço humano pelo trabalho da máquina.

Este assunto, longe de se esgotar, tratando-se de tema dinâmico se renova e se modifica incessantemente.

Referências Bibliográficas

- IANNI, O. A era do globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed 44, 1993.
- MOLES, A. Teoria de los objetos. Barcelona: Gustavo Gilli, 1975
- SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. In A arte no século XXI, a humanização das tecnologias. São Paulo: Unesp, 1997.
- STRUNK, G. Identidade Visual, a direção do olhar. Rio de Janeiro: Europa, 1989.
- SICARD, É. Traces, persistences et ressurgences de la tradition dans les sociétés en voie de développement, in Sociologie des mutations, par BALANDIER, Georges. Paris: Anthrops, 1970.

Notas

1. SANTAELLA, Lúcia, O homem e as máquinas. In A arte no século XXI, a humanização das tecnologias. São Paulo: Unesp, 1997. p. 40-41.
2. STRUNK, Gilberto. Identidade Visual, a direção do olhar. Rio de Janeiro: Europa, 1989. p. 9
3. MOLES, Abrahan. Teoria de los objetos. Barcelona: Gustavo Gilli, 1975. p.19
4. MOLES, A. Ibid
5. SICARD, Émile. Traces, persistences et ressurgences de la tradition dans les sociétés en voie de développement, in Sociologie des mutations, par BALANDIER, Georges. Paris, Anthrops, 1970, p. 388

Isis Fernandes Braga

E-mail isisbr@openlink.com.br

ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFRJ.

Professor assistente, Depto. de Comunicação Visual.

Coordenadora de Extensão do Centro de Letras e Artes, CLA/UFRJ

Na ANPAP: representante da seção regional do Rio de Janeiro.

OS MEIOS ELETRÔNICOS E AS METAMORFOSES DA LIBIDO

João Gabriel L. C.
Teixeira

Dentre os campos de conhecimento emergentes com a pós-modernidade, os estudos sobre a performance destacam-se entre aqueles que mais sofreram o impacto do avanço tecnológico. Esse impacto se configurou em duas vertentes principais, sejam: o acesso generalizado aos objetos tecnológicos e, por conseguinte, o uso e o aprimoramento das técnicas por eles geradas, numa velocidade vertiginosa, embora cercado de restrições e preconceitos de várias ordens e origens. A segunda foi a formação de redes computadorizadas de intercâmbio de informações e de elaboração coletiva de trabalhos, que propiciou uma série de novas linhas de pesquisa e de produção científico-tecnológica, criando inclusive novas profissões e oportunidades no âmbito do mercado de trabalho.

Esse impacto foi significativo a ponto de inserir modificações na própria delimitação conceitual da performance, no sentido de opor seu caráter eminentemente vivencial - isto é, de confronto corporal ao vivo com um público, considerado durante muito tempo elemento primordial da sua constituição - ao processo de mediação (televisão, vídeo, cinema ou rede computadorizada), que provocou novos formatos e abordagens. Con-

tudo, a performance, enquanto *arte da performance*, conservou seu caráter não-convençãoal de ocupação de espaços/ambientes, fonte do seu mercado inusitado de consumidores, mantendo a prática de surpreendê-los nas ruas, estações de embarque e desembarque de passageiros, pontes, entradas de edifícios, etc. Nessa sua versão, ela foi finalmente catalogada, passando a participar em exposições oficiais do mercado artístico mundial.

Nascidas com a determinação de tornarem-se foco de reflexão e questionamento quanto ao estabelecimento da racionalidade científica e tecnológica em escala planetária, as realizações performáticas, nesta última acepção, beneficiaram-se das novas tecnologias (comunicacionais, principalmente), tornando-se evidências contumazes da globalização. Contribuíram, inclusive, para difundir a fragmentação e estandarização dos conhecimentos e das funções sociais, processo que mais tarde colocou os estudos sobre a performance na condição de "disciplina de inclusões", através da incorporação de descobertas de várias áreas do conhecimento. Diante disso, os estudos contemporâneos sobre a performance podem ser considerados precursores da transdisciplinaridade, tendo exigido o desvendamento das interfaces e superposições de enfoque das teorias interpretativas do mundo contemporâneo.

A entrada na era globalizada exige que a sociedade brasileira se prepare para absorver e distinguir os conhecimentos através da filtragem do interesse pessoal e/ou profissional dos novos atores sociais, sob pena de a mesma vir a sofrer um colapso comunicacional. A performance e as tecnologias comunicacionais confrontam-

João Gabriel
L. C. Teixeira

217

se enquanto pares na formação e na expansão de uma abordagem efetivamente transdisciplinar, absolutamente necessária para a adaptação dos atores sociais ao contexto histórico em vigor, marcado pela revolução científico-tecnológica. Há uma disseminação estético-eletrônica de novas demandas e comportamentos que operam mudanças nas formas de convivência em grupo (sociabilidade) e no caráter emocional do ser, considerado enquanto sujeito histórico socialmente ativo, por conta dos processos de isolamento e de autonomia dantes quase desconhecidos pelo mesmo.

Esses processos, que podem ser reconhecidos em vários contextos da vida cotidiana,

X Encontro Nacional
da ANPAP

218

sejam o trabalho e o lazer por exemplo, com as modificações eletrônicas assumiram configurações muito próprias e originais. O uso da tecnologia em cada um desses casos, Auslander (1997), não é apenas o emprego de uma técnica, mas uma atividade "performativa" em si; onde cada usuário vai vivenciar o momento presente da tecnologia, de acordo com os conhecimentos de que dispõe, fazendo com que cada repetição do uso seja não só uma reprodução, mas uma experiência em si, possível apenas naquela circunstância e a partir daqueles materiais. O funcionamento de um dispositivo eletrônico conforma e faz funcionar de modo específico o sujeito (ou a performance) que nele se insere, possibilitando uma ontologia desse dispositivo. Pretende-se mostrar que essa ontologia eletrônica, que é própria ou distintiva da performance mediatizada, não está em oposição à ontologia própria, também distintiva, da performance ao vivo, mas que ambas podem funcionar enquanto pares na caracterização de um evento artístico, mediatizado ou não (Auslander, 1999).

O que as tecnologias e as "performatividades" inerentes ao seu uso tomam possível é uma verdadeira evolução do espírito, afirma Mário Costa (1995:57), anunciando que "elas prometem e tomam possível pôr em obra uma objetividade sublime que, sem pertencer a ninguém, auxilie como acréscimo na vida de todos". Prevê-se que o entendimento da mencionada ontologia eletrônica ilumine a constituição dessa objetividade sublime, apenas anunciada por Costa (op. cit.).

6. EM BUSCA DE UMA ONTOLOGIA ELETRÔNICA: SUBLIMAÇÃO E NARCISISMO

Pode-se afirmar que qualquer análise prospectiva no campo descrito terá que levar em consideração o fato de que as inovações potencializadas pela revolução científico-tecnológica em curso atuam de forma diferenciada sobre as diversas áreas científicas e técnico-artísticas. No caso particular das artes performáticas, esta diferença residiria na possibilidade recente de constituição da mencionada objetividade sublime.

Em segundo lugar, essa prospecção teria que dar conta das fontes e catalizadores dessa objetividade sublime, considerando-a também enquanto produtora dessa ontologia própria, mediatizada ou mediatizável eletronicamente. A hipótese básica que se levanta é que a caracterização e desenvolvimento dessa ontologia eletrônica iluminaria sobejamente a compreensão sociológica tanto do mundo artístico contemporâneo como da interação social humana, através da introdução de variáveis que são, paradoxalmente, objetivas/subjetivas.

Neste momento da pesquisa, explora-se os conceitos freudianos de sublimação e narcisismo, a fim de que se possa verificar a capacidade dos mesmos em iluminar a formação e características da citada ontologia eletrônica e em esclarecer os contornos e manifestações da almejada sublimação tecnológica. Note-se, porém, que a literatu-

ra próxima à temática ainda não os utiliza extensivamente, tomando necessária uma exegese daquela capacidade, a qual poderá suprir essa lacuna e constituir-se em contribuição efetiva para o esclarecimento ensejado. Pretende-se que a exploração do uso dos citados conceitos crie as condições teóricas para que as preocupações psiquiátricas e pragmáticas iniciais possam ser retomadas. Entretantes, alguma incursão na obra de Turkle (1995) (*A Vida no Ecrã*) tentará suprir a lacuna mencionada na literatura pertinente e fortalecer o entendimento do procedimento psicanalítico a ser adotado.

Na referida obra, Sherry Turkle, psicóloga clínica com forte inclinação psicanalítica - embora não utilize os conceitos freudianos de narcisismo e sublimação para explicar os novos fenômenos emocionais relacionados com a identidade social na era da internet - constitui-se em exceção, sobretudo quando, parafraseando Frederic Jameson, sentenciar que tudo que resta ao sujeito contemporâneo é uma ansiedade de identidade. Referindo-se aos estados de ansiedade gerados com o surgimento do ciberespaço e com a difusão da **internet**, ela reconhece que, nas comunidades do ciberespaço, somos domiciliados em um limiar localizado entre o real e o virtual, por isso, sentimos-nos inseguros de nossos passos, e enquanto prosseguimos re-inventando nossos eus, ocorre uma transformação relevante na maneira como criamos e experienciamos a nossa identidade humana. Turkle (op. cit.) frisa que é na **internet**, contudo, que nossas confrontações com a tecnologia são mais "frescas" e puras, pois é quando mais elas colidem com o nosso sentido de identidade.

Turkle (op. cit.) também alude ao fato de que a presença do computador na vida de muita gente significa que estamos nos movendo da cultura moderna do cálculo para a cultura pós-moderna da simulação. É esta presença mesma do computador que proporciona o retorno às questões relaciona-

das à subjetividade/identidade, pois, segundo lembra Turkle, computadores não apenas fazem coisas para nós, eles também fazem coisas a nós, inclusive às formas como pensamos sobre nós mesmos e sobre outras pessoas. Hoje em dia, afirma ela, as pessoas recorrem explicitamente aos computadores para experiências com as quais esperam modificar suas formas de pensar ou por acharem que afetarão suas vidas social e emocionalmente. Enfim, "estão procurando o computador enquanto uma máquina íntima" (Turkle, op. cit: 26).

Discorrendo sobre o poder de coerção do computador, Turkle chama a atenção para o fato de que ele é frequentemente referido em termos associados à "droga-adição" e, nesse sentido, é curioso que o termo **usuário** esteja associado principalmente a computadores e drogas. Ela sugere que o problema com esta analogia é que ela põe o foco no que é externo, preferindo associar esse poder de coerção ao termo sedução porque este enfatiza a relação homem x máquina. "Interativo e reativo, o computador oferece a ilusão da companhia, sem as demandas da amizade. Com ele, pode-se estar solitário mas sem de fato estar-se jamais sozinho" (pg.30).

Assim como os músicos frequentemente ouvem a música nas suas mentes antes de tocá-la, experienciando-a a partir de dentro antes de experienciá-la a partir de fora, para Turkle, o computador pode similarmente ser experienciado enquanto um objeto situado na fronteira entre o ser e o não ser. "Ou, numa nova variante da história de Narciso, as pessoas conseguem se apaixonar pelos mundos artificiais que criaram ou foram construídos para elas por outros..." (pg. 30). Além do mais, a cibercultura cria sub-

João Gabriel
L. C. Teixeira

219

culturas tais como a cultura dos "hackers" e dos "hobbysts" que podem ser descritas como estéticas computacionais diferenciadas. Os "hackers" constituem-se em antítese do usuário, ele querem dominar a máquina. Os "hobbysts", a seu modo, encantam-se com o seu uso instrumental.

De modo que, para Turkle, estamos longe de encerrar o século do freudismo, pois a cultura tecnológica do cálculo tornou ainda maior a necessidade do auto-conhecimento e a psicanálise ainda se constitui numa filosofia prática nesse sentido. Ela é um discurso para sobreviventes e, se quisermos entender o que ocorre com as nossas identidades, quando expostas no écran, a psicanálise é

mesmo indispensável. Afirmar Turkle (op. cit.) que a disponibilização em escala crescente do processador artificial inteligente de informação levou o "descentramento"

X Encontro Nacional
da ANPAP

220

freudiano um passo adiante, no sentido de um campo ainda desconhecido do conhecimento sobre o humano e, por isso mesmo, ameaçador e gerador de mais ansiedade.

Pode-se admitir que os processos tecnológicos, ao facilitarem a atuação da libido narcísica e da libido sublimada em parceria, têm reforçado o tempo de durabilidade dessa suspensão e com isto aumentado os fatores ansiolíticos. A possibilidade de formação de um sublime tecnológico é então limitada por fatores decorrentes dessa "mais ansiedade" gerada pelo conflito interno vivido pelo sujeito nas metamorfoses de sua libido. Quando desenvolve uma neurose narcísica, o sujeito frequentemente apresenta resistências intransponíveis que assumem a configuração de formações reativas.

Freud afirmava que isto era particularmente verdadeiro para o sujeito artista. Neste caso,

a auto-dependência é ainda mais evidente e se manifesta em surtos desmesurados de fruição narcísica, quando comparados com a quantidade de libido objetual que assim é catexizada, mas que, no final das contas, preserva o ego das hostilidades do meio social. Essas catexias libidinais narcísicas podem desdobrar-se na formação de manias e objeções de toda ordem à extroversão dessa libido. O sujeito artista, assim protegido mas insatisfeito, vê sua capacidade de sublimação mitigada pela fruição narcísica, criando mais destempero, sentimentos de vazio existencial e mais ansiedade, quando não desembocam em parafrenias paranóicas ou esquizofrênicas.

Talvez seja chegado o momento de dizer então que a ansiedade continua, robustecida pelas possibilidades ensejadas pelos meios eletrônicos, mas talvez já não seja mais a mesma. Em vez de exclamar Haja Valium!... talvez devamos lembrar que mais vale um Haja Viagra!.... Nestas circunstâncias, ao sublime tecnológico objetivado eletronicamente, restando, aparentemente, apenas o deslumbramento, aí residindo a sua capacidade de sedução.

Bibliografia Citada:

Auslander, Philip. 1997. *Ontology vs. History: Making Distinctions between the Live and the Mediatized*. Third Annual Performance Studies Conference, Atlanta, Georgia e 1999. *Liveness, Performance in a Mediatized Culture*, London and New York: Routledge. Costa, Mario. 1995. *O Sublime Tecnológico*, São Paulo: Ed. Experimento. Turkle, Sherry 1987, *Life on the Screen: identity in the age of the internet*. Simon and Schuster. New York.

Professor João Gabriel L. C. Teixeira
Núcleo Transdisciplinar de Estudos sobre a Performance-TRANSE
Universidade de Brasília

UM OLHAR CRONISTA, EDITANDO FOTOGRAFIAS

ENSAIOS, RELATOS,
SEQÜÊNCIAS E NARRATIVAS

Joel La Laina Sene

INTENÇÃO

Percorrendo espaços menos evidentes, ou seja *entre* as fotografias, estaríamos tentando justamente evidenciar os procedimentos que projetam as seleções e edições fotográficas. Todo fotógrafo ao decidir por este ou aquele instante em um universo espaço/temporal infinitamente amplo, promove uma seleção. Já fundamental para a edição estes instantes solicitam incisões complexas. Carregam consigo a marca da consequente presença, enfim uma interpretação. A visão através da prótese fotográfica determinaria um jeito, um modo de olhar. Esta moda teria sua origem não apenas no evento efetivo da *invenção* (fotografia), mas em anteriores modos de ver. Quase sempre arbitrária, intencional, fotografia seguiu preceitos da perspectiva renascentista. Indicou também presença, desde que a imagem de representação estabeleceu características de índice como tem a fotografia. Índice das nuvens que anunciam chuvas, como o decalque da mão espalmada na caverna escura (Lascaux), ou um dedo que aponta.

O dedo indicador que dispara o mecanismo se torna emblemático para a fotografia. Envolvendo a câmera, denota alguém por trás do olhar, direcionando a mira. É também significativo o verbo disparar, que serve tanto à câmera, quanto às armas. Instrumentos de morte, radical ou imaginária. As fotografias estão sempre impregnadas de algo que já foi, um passado, mudo. Após o disparo, um movimento cultural, que deve referências anteriores, lateja, e em processo pulsará se espetacular. Edição estaria, assim conceituada por diversas maneiras de abordar as imagens, daquelas que configurariam nosso repertório imaginário, ás que produzimos em filmes e papéis fotográficos. Nestes momentos existe presença, intenção

e entre as imagens uma certa tensão, sentido. Nas caixas e álbuns fotográficos familiares existe em termos de ordenação um percurso cronológico, as vezes as

observações escapam a uma leitura linear, e as associações se talham de semelhanças e atitudes de memória. Nos ensaios fotográficos o fio condutor da edição é geralmente o motivo, o assunto das imagens. Haveria ainda um recurso que sempre estive atento $\frac{3}{4}$ as ligações gráficas, linhas, texturas, densidades, que parecem ter continuidade de uma imagem para outra. Nas incursões por entre minha produção fotográfica, tenho verificado estas varias formas de editar. O corte ou recorte, seleciona (ato cultural) interpreta (o dispositivo filtra), e finalmente exhibe de uma maneira específica. Em todos momentos e fases entendo, intentar intenção, Editando Fotografias. Na realização de trabalhos finais dos cursos de fotografia que temos proposto $\frac{3}{4}$ editar é uma constante. Editar fotografias se assemelha, simplificando e em certo sentido a montagem cinematográfica sem a sofisticação desta. Levando-se em conta a ausência dos

Joel La
Laina Sene

221

parâmetros sonoros, e do movimento quase sempre congelado pelas fotografias. Seria uma tentação relacionar algumas semelhanças entre os parâmetros do som $\frac{3}{4}$ intensidade, altura, duração, timbre $\frac{3}{4}$ e uma possível correspondência com a luz fotográfica. Temos na fotografia claros e escuros, formação de massas ou densidades, ritmo, e cores. Ao compor conjuntos de imagens talvez estivéssemos trabalhando com parâmetros inaudíveis, mas correspondentes.

A edição fotográfica, permite uma composição não linear, sem partitura, não haveria também seqüência previamente definida. Como associação (chamarei de

X Encontro Nacional
da ANPAP

222

Imantação) de imagens, onde umas dão continuidade a outras, ou se opõe causando impacto são procedimentos análogos tanto na montagem cinematográfica quanto na edição de fotografias. Seria importante ressaltar que a deliberada seleção, assim como a posterior seqüencialização das imagens, pode ser uma atitude desprovida de critérios ou um movimento verdadeiramente ético. Sem pretender esgotar um assunto impalpável, mutante, estaríamos antes procurando atenção exatamente nos espaços deixados para serem complementados pela imaginação. Assim nos permitimos metaforizar a fotografia em ponte, arquitetando uma sublime alegoria para a ausência indizível. Se este trabalho pretende uma certa originalidade? Creio que sim. Se motivaria formulação, resposta, enquanto modelo ou verdade cientificamente comprovável? Tenho apenas uma certeza, e é negativa. De positivo, segue a fotografia como um meio capaz de produzir emoção e projetar conhecimento. Entre as seqüências, relatos, narrativas e ensaios fotográficos um movimento de sus-

ensão, de pura passagem, da própria imaginação. Assim, vamos tentar vagar pelo delírio de um ser poeta. Vamos! Refletir um olhar. Um olhar cronista.

IMANTAÇÃO

Além da intenção trabalhamos com um conceito estranho aos objetos artísticos e midiáticos. Retirado das propriedades físicas de certos metais, campos magnéticos ou de materiais cerâmicos imantados. Estaríamos aproveitando a força de atração ou de repulsa, como metáfora, para aproximar ou antepor imagens. Assim do conceito de *imantação* entendemos como atração e aversão, estariam atuando entre as imagens. Apenas consideramos que as faces abertas (pelas linhas de corte) das imagens não são positivas ou negativas. Linhas iniciadas em uma imagem poderiam estar em continuidade em outra. O corte poderia estar configurando uma interrupção no fluxo. Cabendo assim uma série de análises, e sínteses que determinarão a disposição de continuidade fluida (passagem suave) ou de *salto* (passagem brusca) de uma imagem para uma outra. Estaríamos trilhando em uma escalada a paragens de atmosfera rarefeita. Regiões pouco navegadas, nas dobras de um pensamento imaginário.

IN-TENSÃO

Agora, mesmo provocando revelia, ou "*en reverie*", pretendo, se me for permitido, criar uma ação, ancorada em uma palavra etimologicamente inexistente. Havemos de criá-la. Iniciando com o prefixo *in*, que aqui também quer dizer entre outros sentidos, o interno, a interpenetração, a interpretação, além da negação do radical. Passando à tensão, o espaço que se movimenta entre dois pólos tensivos, que se atraem e simultaneamente se repelem. Quero crer que o fazer fotográfico se imbuí destes

momentos de crise, de conflito, de decisão. Ou seja, se há uma intenção, ela está interna a um momento de tensão, o disparo descarrega esta busca. Um clique, um lapso que tenta eternizar o efêmero, um espaço escolhido, amado. Assim a tensão é negada, é desfeita, a imagem é capturada em sinais luminosos, portanto desrealizada. A fotografia elabora um rastro, a proximidade com seu referente, deixou uma marca. A imagem antes latente, agora revelada é no máximo um duplo, não é certamente um cachorro ou uma praia. Inventamos sentido para o ato fotográfico, como um ato que carrega consigo, "in-tensão". A idéia do ímã. O fotógrafo em relação a sua imagem. Nos conjuntos umas em relação as outras. Esta mesma força imantada, se pressupõe nas composições dos conjuntos e séries, ou seqüências fotográficas. Quero dizer, que este texto é tramado a partir de um emaranhado de memórias que poderíamos datar como "repertório visual".

No caminho, no transitar por uma seqüência, poderíamos recorrer à metáfora do conhecimento como rede. Uma sensação, percorrendo o feixe de nervos, é modificada pelos humores. Ao chegar ao arquivo central já sofreu alguma transformação. Como se os meios bioquímicos alterassem a qualidade dos sinais elétricos. Para a fotografia, esta noção assemelha-se aos processos químicos fotográficos. Para levar a metáfora ao seu limite, os meios químicos poderiam revelar, transformar as imagens, dotá-las de significados alternativos, além dos outros já interpretados.

Quando observamos uma imagem, em nosso caso fotográfica, temos de alguma forma uma comunicação tanto mais clara e evidente quanto for a capacidade do fotógrafo de se expressar em acordo com sua intenção inicial, ou seja no momento em que se realizou a foto. Não se exige a pos-

sibilidade de uma imagem conter referências e informações que passaram despercebidas no momento da realização. Posteriormente, por razões que não caberia descrever aqui, a imagem do imponderável pode ganhar outra motivação individual e mesmo coletiva. Este relacionamento imaginário estaria sob a égide da edição. Indicações situadas em uma escala naturalmente secundária ^{3/4}que não chamam atenção imediata, podem ser valorizadas pela edição. Assim as personagens antes coadjuvantes: fundos, bordas, áreas sem foco, podem ser trazidas a figurar como protagonistas da trama.

A fotografia intencional se compõe como as imagens oníricas, e aqui estaremos perseguindo as luzes captadas a partir dos devaneios do fotógrafo consciente. Devaneio como o filósofo Gaston Bachelard encara a capacidade dos poetas de viver de maneira mais completa a expressão da linguagem escrita, e na fotografia a *grafia da luz*.

Então estaríamos diferenciando a imagem confeccionada sem um controle aparente, daquela que foi buscada, ainda que encoberta. O fotógrafo eventual geralmente se livra das imagens capturando-as em seus artefatos, câmeras que operam como se possuíssem inteligência própria. O fotógrafo intencional, de outra forma, marca um encontro com sua amada desejada, mesmo que em alguns casos a fotografia possa vir a tornar-se horrivelmente repulsiva. Nós, como espectadores, também seríamos atraídos pela beleza do indizível e certamente muitas vezes pela eterna redundância. Apenas esta última atitude, de ser atraído pelas mesmas imagens, tem geralmente leitura rápida e pouco marcante. Reação superficial, esperada e conhecida. A ima-

Joel La
Laina Sene

223

gem penetrante do desejo teria, no entanto, o poder do encantamento, dando ao fruidor a capacidade de se permitir inventar roteiros. Mapas de navegação, imaginários. Nos transportariam para além das correntes ascendentes já dadas por condições meteorológicas favoráveis. Através portanto, de um ponto de vista privilegiado o do fotógrafo se estabelece uma comunhão de efeitos religiosos (no sentido de re-ligar) instantâneos com o espectador. Neste motivo: como elo de ligação, a fotografia vista metaforicamente como ponte $\frac{3}{4}$ quadro que estaríamos sempre procurando retocar mais adiante. A experiência e a viagem podem se tornar eternamente duradouras. Assim, os

X Encontro Nacional
da ANPAP

devaneios de uns habitam o coletivo e se transformam em imaginação.

224

A imaginação dá a fotografia seu caráter hipertextual. Cabe

ao editor das imagens. aquele que seleciona, e elabora narrativas, deixar clara sua ética. Editar suas fotografias como quem conta seu tempo, e deixar que o tempo conte sua história.

OBS. A pesquisa, pode ser apresentada com painéis fotográficos (ampliações). Também acompanha uma série de slides com as imagens editadas nos cadernos da dissertação. Além dos trabalhos de alunos de graduação onde a proposta da pesquisa é aplicada.

Referências bibliográficas

- AUMONT, Jacques. (1993). *A Imagem*, Campinas: Papyrus.
- BACHELARD, Gaston, (1988). *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTHES, Roland, (1984). *Câmera Clara: notas sobre a fotografia*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BALLERINI, Julia (1989). *Sequence (con) Sequence - (sub)versions of photography in the 80s*. New York: Aperture.
- BELLOUR, Raymond. (1990). *La Double Hélice in Passages de L'Image*, Paris: Editions du Centre Pompidou, págs.37-56.
- BENJAMIN, Walter. (1975). *A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução*, in *Os Pensadores*, São Paulo: Abril Cultural.
- BENJAMIN, Walter. (1993), *Pequena História da Fotografia*, in *Magia e Técnica Arte e Política*, São Paulo: Brasiliense.
- CALABRESE, Omar. (1981). "Uno Sguardo sul Ponte", rev. Casabella, numero 464
- CALABRESE, Omar, (1988). *A Idade Neobarroca*, Lisboa: Edições. 70.
- CAMERA, "Sequence". (1971, February), nº 2
- CAPRETTINI, G. P. (1994). *Alegoria*, in *Enciclopedia Einaudi*, Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, volume 31.
- DUBOIS, Phillipe. (1994). *O Ato Fotográfico e outros ensaios*, Campinas: Papyrus.
- FONTCUBERTA, Joan. (1984). *Estética Fotográfica, Selección de Textos*, Barcelona: Editorial
- IMAGENS (dez., 1994). *A Imagem sob a Tecnologia do Novo*. Campinas: Unicamp, n. 3.

- GALASSI, Peter. (1981). *Before Photography-Painting and the Invention of Photography*. New York: The Museum of Modern Art.
- MACHADO, Nilson José. (1995). *Epistemologia e Didática*. São Paulo: Cortez.
- MACHADO NETO, Arlindo R. (1984). *A Ilusão Especular*, São Paulo: Brasiliense.
- MECCHIA, R. (1992). *Imaginação*, in Enciclopedia Einaudi, Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, volume 25.
- MORA, Gilles et alli. (1991). *Henry Cartier-Bresson*. Paris: Le Cahiers de la Photographie.
- PARENTE, André (org.) (1993). *Imagem Máquina*, Rio de Janeiro: Ed. 34.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. (1990). *As Imagens e o Outro* in *O Desejo*, São Paulo: Editora Schwarcz, págs. 471-480.
- PEIXOTO, Nelson Brissac (1992). *Ver o Invisível - A Ética das Imagens* in *Ética*, São Paulo: Companhia das Letras, págs. 301-320.
- ROSENSTIHEL, Pierre (1988). *Labirinto* in Enciclopedia Einaudi, Porto: Imprensa Nacional Casa da Moeda, vol. 13. Págs. 246-273
- VAN LIER, Henri (1991). *"Philosophie de la Photographie"*. Paris: Le Cahiers de la Photographie.

Joel La
Laina Sene

225

MANUAL DE LITOGRAFIA SOBRE PEDRA

José César Teatini
de Souza
Clímaco.

A intenção deste trabalho foi produzir um manual prático sobre o processo litográfico, destinado basicamente a alunos e estudantes ou artistas interessados em descobrir este rico campo de expressão artística,

X Encontro Nacional
da ANPAP

226

e, ao mesmo tempo, tentar ajudar a preencher uma lacuna em nossa tão escassa literatura em Português sobre os processos de gravura e impressão. Como o próprio

título sugere, trata-se de um manual introdutório, não de um estudo avançado sobre o processo litográfico. Foi realizado pensando-se principalmente nos problemas básicos que normalmente se apresentam durante os momentos de realização e processamento da imagem e sua impressão. Na realidade, é um produto da compilação e sistematização de leituras e de observações e anotações feitas durante minha experiência com litografia, das orientações recebidas durante os cursos realizados em distintos ateliês, das observações feitas do trabalho pessoal e muitos experimentos realizados em ateliê, assim como no acompanhamento do trabalho de alunos durante as aulas.

A litografia é um processo de impressão cuja matriz é uma pedra calcária, onde é

feita uma imagem ou desenho com um lápis gorduroso, ou uma tinta ou outro material qualquer que contenha gordura. O princípio da litografia está baseado em um fenômeno físico/químico: a repulsão dos corpos gordurosos pelas superfícies úmidas - gordura *versus* água. Uma solução ácida é utilizada para fixar essa imagem gordurosa na pedra.

A invenção da litografia, em 1796, deve-se a Alois Senefelder (1771-1834), nascido em Offenbach, Bavária. Escreveu e publicou um "Manual de Litografia" que já continha praticamente todos os processos que são hoje utilizados. As primeiras litografias foram feitas para fins comerciais. Goya seria o primeiro artista importante a fazer litografias de qualidade e características próprias. Posteriormente, Delacroix e Gericault.

Nos princípios do século XIX, a litografia ganhou popularidade na França, surgindo muitos ateliês, e se aperfeiçoando o processo a cores. Fizeram-se progressos técnicos: apareceram as primeiras prensas mecânicas, os fotolitos sobre pedras, ampliando-se as possibilidades comerciais. Com o impressionismo, a litografia revelou-se um meio artístico importante, com Manet e Toulouse-Lautrec. No princípio do século XX, surge o *offset*, a chapa de zinco granitada, a prensa rotativa, a impressão *offset* mecânica.

Além de Paris, a litografia e as artes gráficas em geral espalharam-se por Londres e Nova York. Surgem novos movimentos com o Expressionismo Abstrato e a *Pop Art* com novas oportunidades para as artes gráficas. Atualmente existem, nos grandes centros, ateliês de impressão litográfica em escolas particulares, experimentais ou comerciais, oferecendo oportunidades para muitos artistas poderem desenvolver seus trabalhos.

1. PREPARAÇÃO DA PEDRA PARA O DESENHO - GRANITAGEM

Antes de iniciar o desenho sobre a pedra é necessário prepará-la adequadamente. A pedra deve ser polida e desengordurada, processo que chamamos de granitagem e que, para sua realização, exige materiais específicos: carborundo, esponja vegetal, goma arábica, régua de metal para nível, pincel tipo trincha, lima ou grossa.

As pedras variam de cor, que indicam o seu grau de dureza. Existem pedras claras, ligeiramente amareladas e cinzas. Quanto mais escura, maior sua dureza - a pedra cinza escura é mais adequada para trabalhos delicados e complexos. As pedras claras, mais macias, são mais apropriadas para o desenho a *crayon*.

A **granitagem** - Granitar a pedra significa limpar todo o desenho anterior, desengordurar a superfície e dar-lhe um granulado adequado para receber uma nova imagem. Utilizam-se duas pedras de tamanho aproximado. Inicia-se com um grão de carborundo mais grosso, que deverá retirar a imagem gordurosa anterior. O nº 180 dá um polimento à pedra que permite boa definição de linhas e chapados densos - é o mais adequado para o lápis e o *crayon*. O 220 é ideal para aguadas de *tusche*, bico de pena e chapados. Para imagens mais suaves usa-se o 320 - adequado para o *tusche* e inadequado para lápis e *crayon*.

Uma outra forma de se fazer a granitagem - ideal para as pedras grandes - é utilizar-se uma pedra menor (aproximadamente metade da primeira) fazendo-se um movimento em forma de oito. Ou, utilizar-se de um instrumento de ferro conhecido como levigador, em movimentos circulares.

2. DESENHO SOBRE PEDRA

A criação ou execução de uma imagem sobre a superfície da pedra é realizada através de desenho com *crayons* ou pincéis e tintas apropriadas, mas, ainda, de várias outras formas. Todos os procedimentos exigem, porém, materiais específicos e alguns cuidados iniciais. Os materiais utilizados são: lápis sanguínea, lápis litográfico, *crayon* barra, *tusche* em barra ou líquido, papel transporte, goma arábica, borracha para retoque, pedra pomes, lápis, régua, penas para nanquim, pincéis macios, pincel trincha macio, estilete, apontador para *crayon*, lixa, fita crepe, pires de louça, água destilada e solventes.

Uma vez preparadas, as pedras são sensíveis à gordura. Por isso a necessidade de se fazer uma margem de goma sobre as bordas da pedra, para se apoiar as mãos ao desenhar. Os esboços ou decalques devem ser feitos, suavemente, com sanguínea (*conté* ou carvão, materiais não graxos).

José César Teatini
de Souza Clímaco

227

Deve-se pensar, com antecedência, o desenho relacionado ao tamanho da pedra e ao tamanho do papel a imprimir. Uma imagem muito pequena, centralizada, tende a chamar a atenção para si. Uma imagem grande, pelo contrário, com pequenas margens, tende a criar tensão na imagem. Margens proporcionais sugerem equilíbrio. O papel menor que o desenho, sem margens, dá a impressão de que o espaço transborda. Escolher então a pedra com o tamanho e granulação adequados para o tipo de desenho que se planeja.

Como transferir o desenho para a pedra - Pode-se desenhar diretamente sobre a pedra, ou fazer, previamente, um esboço suave com sanguínea. Mas para se transferir um desenho bem detalhado, com bastante fidelidade, fazer um projeto sobre papel vegetal, que é invertido. Sob o vegetal coloca-se uma folha de papel preparada com pó de sanguínea (ou pó xadrez) e calca-se o desenho (reforçar o projeto com um lápis fino).

Desenho a lápis ou crayon litográfico - Os lápis litográficos são numerados de um a cinco. Os mais moles são mais gordurosos, o que implica em maior densidade tonal para a cor, durante a impressão. Os crayons são pequenas

X Encontro Nacional
da ANPAP

228

barras de composição e propriedades semelhantes às dos lápis litográficos, classificados em moles, médios e duros. Composição: cera, sabão, goma laca, negro de fumo. A parte gordurosa serve para formar com a pedra, o carvão calcário. A goma laca, para dar resistência ao traço. O negro fumo entra como corante, somente para distinguir os traços.

Deve-se começar o desenho usando os crayons mais duros. Os mais moles chegarão ao grão rapidamente, enquanto os duros permitem mais trabalho de detalhes nas primeiras etapas do desenho. Pode-se raspar o desenho com lâmina, estilete, ponta seca ou gilete para se obter texturas. Pode-se também usar um ácido nítrico com muito cuidado - diluído em água - aplicado com pincel, para se re-zuzir tons ou retirada.

Tusche litográfico ou tinta litográfica

- O *tusche* corresponde ao nanquim para o desenho. Pode ser usado a pincel para chapados ou aguadas, assim como a bico de pena. O bico de pena pode ser executa-

do diretamente sobre a pedra, ou, mais apropriadamente, sobre um papel transporte ou liso e transferido para a pedra.

O *tusche* é composto de gordura e pigmento. Sua utilização é de difícil controle - o pigmento somente aparece para dar cor ao material e não corresponde à quantidade igual de gordura - isto é, não há como controlar, visualmente, a quantidade de gordura que se está depositando no desenho. Pode ser encontrado em barras, pasta ou líquido.

Papel transporte - desenhar sobre papel com materiais litográficos e transportar para a pedra. Uma das vantagens é o fato de se poder fazer vários desenhos e se escolher o melhor a ser transportado. Pode-se usar um papel com revestimento ou sem revestimento.

Papel com revestimento - papel feito com revestimento de goma, usado comercialmente para rótulo. Pode-se fabricar esse papel, usando-se um papel fino recoberto com uma camada de goma arábica. Desenhar no lado gomado do papel com crayon litográfico - ou *tusche* à base de solvente.

Papel sem revestimento - Desenhar a crayon sobre um papel suave. Umedecer o papel, passar na prensa. Pode-se trabalhar sobre a pedra, mas com cuidado, porque a imagem que se vê não corresponde exatamente à quantidade de gordura depositada.

Monotipia - fazer uma monotipia, com tinta litográfica sobre um papel com revestimento, ou mesmo sem revestimento, e fazer o transporte.

Transporte de fotocópias, revistas ou jornais - fotocópia ou jornal devem ser, de preferência, do mesmo dia. Há duas ou três maneiras de se fazer o transporte.

Materiais utilizados, gasolina comum (ou *thinner*), material suave como algodão, papel suave, tipo sulfite, goma arábica, água, esponjas, rolo com tinta dura.

Maneira Negra - desenho tonal no qual as gradações são conseguidas por aplicação de ácido nítrico diluído com goma ou água (auxiliado ou não por raspadores) sobre uma superfície gordurosa, constituída, geralmente, pela própria tinta de impressão.

Desenho negativo - consiste em aplicar goma nas áreas que se quer brancas - serve para execução de linhas ou áreas em negativo. Desenhar com *crayon* ou trabalhar com aguadas de *tusche* dissolvido em terebintina. Depois lava-se a goma levantando partes da imagem.

Máscaras - utilizar máscaras de papel ou plástico para desenhar sobre a pedra sem tocar certas partes da superfície.

Salpicado - utilizando-se máscaras, salpicar a pedra, roçando as cerdas de um pincel ou escova molhado com *tusche* ou a própria tinta litográfica diluída. O mesmo procedimento pode ser feito com *spray* ou aerógrafo.

Textura - com um pincel macio aplica-se água sobre a pedra e junta-se gotas de tinta ou *tusche*. O *tusche* se distribui em formas irregulares conseguindo-se um lavado texturado. Igualmente, pode-se desenhar com pincel sobre glicerina úmida e obtém-se formas de bordas suaves. A tinta (*tusche*) corre pela glicerina, mas sua viscosidade a controla.

Buril - Esticar goma na pedra. Desenhar com ponta seca. Aplicar asfalto, lavar, processar e fazer uma prova entintando-se com um tampão. Fazer o transporte dessa prova para outra que será a pedra utilizada para a impressão. Produz traços limpos

como o buril na gravura em metal. Variação: polir a pedra com uma mistura de goma arábica e sal oxálica, até dar um brilho total. Desenhar com buril ou ponta seca levantando só a capa superficial da goma. Antes, cobrir a pedra com sanguínea para se ver melhor o desenho. Depois, cobrir a pedra com óleo e entintar com tampão ou uma boneca. Lavar a pedra e processar.

Outros procedimentos: combinação de *crayon* com o desenho a pincel; usando-se um rolo de xilogravura com tinta pode-se produzir chapados ou tons suaves e uniformes; barra de tinta para esbater, esfregada para produzir tons suaves, esfumados. O traço do *crayon* pode ser diluído umedecendo-o, ou pincelando-o com a esponja úmida.

Pode-se produzir texturas através de "raspagens" com estilete, lâminas, pedra pomes, ardósia, borracha para retoques, lixa fina, etc. Utilizar um pedaço de esponja empapada em tinta espessa (ou *tusche*), aplicar sobre a pedra. Outros materiais gordurosos podem ser utilizados - devem-se fazer testes, para conhecer a quantidade de gordura que contém - a tinta litográfica, o pastel oleoso, o verniz mole usado para a gravura em metal.

José César Teatini
de Souza Clímaco

229

3. PROCESSAMENTO OU ACIDULAÇÃO DA PEDRA

Após o desenho, a pedra deve passar por um processo de acidulação, isto é, um ou mais banhos de uma solução de goma arábica e ácido, que tem a finalidade de fixar o desenho na pedra e proteger as áreas brancas (sem desenho) contra gordura. Não existe uma fórmula definitiva e única para a acidulação, cada desenho exige uma acidulação própria. Áreas suaves do desenho exigem acidulações suaves. Áreas gordurosas

exigem acidulações mais fortes caso contrário poderiam fechar determinadas áreas, igualando os valores. Trabalhos de *crayon* e *tusche* podem exigir acidulações diferentes. Assim resta descobrir a acidulação correta para cada trabalho.

Agentes básicos da acidulação:

Goma arábica. Cria uma película fina e transparente sobre a pedra, cuja função é proteger as partes não gordurosas da pedra, que não contêm desenho.

Ácido nítrico - repele a gordura e desengordura as áreas brancas do desenho.

Ácido fosfórico - mais suave que o nítrico não destrói os grãos de pedra. **Ácido tânico** - faz com que a goma se seque mais dura.

X Encontro Nacional da ANPAP

230

Outros materiais: breu e talco - protegem a gordura do desenho contra os ácidos; algodão; pano suave; copo graduado; recipientes e pincéis.

O Processo de acidulação - A pedra deve passar por uma ou mais acidulações. Há litógrafos que preferem fazer várias - de três a cinco -, antes de iniciar a impressão. Em geral se inicia com uma acidulação fraca para se fazer as outras gradualmente mais fortes, com intervalos regulares entre uma e outra. Normalmente fazem-se, pelo menos, duas aplicações: a primeira, após terminado o desenho; a segunda, após a primeira entintagem, isto é, após a substituição do desenho pela tinta de impressão; e, se se julgar necessário, a terceira pode vir durante o processo de impressão.

Muitos preferem fazer três acidulações: a primeira, com duas porções de ácido fosfórico para uma de nítrico; a segunda, com proporções iguais de ácidos nítrico e

fosfórico; a terceira (invertendo a primeira), com duas porções de nítrico para uma de fosfórico. Um número maior de acidulações - alguns litógrafos fazem até cinco - parece garantir uma tiragem maior, sem alterações nas impressões. Pode-se fazer uma única acidulação, se se trata de uma tiragem pequena, deixando-se para fazer uma segunda somente se necessário, durante o processo de impressão.

Soluções goma/ácido para acidulação - Têm que atender às peculiaridades de cada desenho. Para desenhos com muita diversidade de áreas de gorduras, deve-se preparar diversas soluções de goma e ácido que devem ser aplicadas, por áreas, a pincel. A acidulação do desenho executado a *tusche*, especialmente o trabalho de aguada, deve ser quase tão controlada quanto a execução do desenho, aplicando-se a pincel diferentes soluções de ácido. Um ácido mais forte tende a igualar as partes mais frágeis do trabalho e um mais fraco tende a igualar as partes mais fortes. O *tusche* dissolvido com solvente, que também contém gordura, deve sofrer uma acidulação mais forte.

4. A IMPRESSÃO

A impressão é feita na prensa litográfica. A pedra é entintada úmida, para que somente a parte desenhada absorva a tinta que também é gordurosa - as áreas úmidas repelem a tinta. Este processo supõe uma série de passos. Materiais utilizados: prensa litográfica, rolo de couro ou borracha para litografia, tinta litográfica, papel para impressão, papel jornal, terebintina ou aguarrás, algodão, estopa, esponja vegetal, esponja comum (ou feltro), morim branco, carbonato de magnésia, espátula, bacias para água, asfalto líquido.

A Prensa - As litografias são impressas em prensas manuais que se compõem de uma mesa ou carro com movimentos de

vaivém, onde se coloca a pedra. Há um pequeno torno para regular a pressão perpendicular de um rodo (também chamado régua, faca ou ratora, segundo a região) conforme a espessura da pedra. Uma manivela faz correr a mesa da prensa fazendo com que o rodo comprima o papel sobre toda a extensão da pedra.

Preparação da Tinta - Bater a tinta litográfica com uma espátula, acrescentando um pouco de carbonato de magnésia. Para impressão a cores aconselha-se preparar a tinta no dia anterior e guardar bem fechada. Esticar a tinta com o rolo (para tinta preta usa-se o rolo de couro, para tinta de cor o rolo de borracha) - uma camada uniforme.

Preparação da Pedra - desmanchar a imagem. Esse processo é conhecido em inglês como *wash out* (apagar): lavar a pedra com água, estender goma pura, lavar com terebintina, retirando o desenho, aplicar asfalto, entintar.

A Entintagem - rolar a tinta sobre a pedra úmida, passando o rolo num movimento de vaivém de seis a oito vezes, num sentido único. Umedecer novamente a pedra e rolar tinta novamente, o mesmo número de vezes, agora no sentido contrário. Passar o feltro (ou esponja comum) embebido na solução água/goma/ácido fosfórico nas bordas da pedra. Esse processo é feito normalmente duas, três, ou mais vezes.

A Impressão - Verificar a pressão da prensa. A primeira cópia, geralmente, sai mais clara. Nas cópias seguintes deve-se chegar ao tom original do desenho, geralmente na terceira ou quarta. Se for preciso, aumenta-se o número de roladas na entintagem ou a pressão na prensa. Uma cópia muito escura significa excesso de tinta, reduzir o número de roladas ou retirar um pouco de tinta da mesa.

Interrupção da Impressão - ao se interromper a impressão para posterior continuação da tiragem, é preciso proteger a pedra. As tintas de cor devem ser substituídas por tinta preta.

Fechamento da pedra durante a impressão (banho sujo) - Pode acontecer, por falta de água ou outro motivo, durante a impressão, que a pedra feche, isto é, haja saturamento de tinta, entupimento de determinadas áreas do desenho, dá-se um banho sujo na pedra: lavar com água e terebintina, simultaneamente, rolar pouca tinta, aplicar breu, talco e uma solução forte de goma com ácido nítrico (15 gotas de ácido para 30 cc de goma). Fazer novas acidulações para estabilização da pedra antes de voltar a imprimir.

José César Teatini
de Souza Clímaco

231

O Papel para Impressão - deve ser grosso e liso. Encontram-se no mercado papéis nacionais e importados. Alguns são duros, apresentando dificuldades na impressão de aguadas e grandes áreas chapadas - eventualmente, podem ser umedecidos.

A Tinta - a tinta litográfica é gordurosa e adere às áreas gordurosas do desenho. Há algumas marcas de qualidade ótima: Charbonnel, Graphic Chemical Inks, Daniel Smith Ink Company, Hanco, etc. Existem tintas, próprias para a impressão em *offset*, que podem ser utilizadas para litografia, desde que devidamente preparadas.

As tintas variam em quantidade de gordura, têm que ser preparadas, principalmente as tintas em cores, por terem maior capacidade gordurosa, acrescentando-se-lhe carbonato de magnésia que lhes retira gordura, sem lhes alterar a tonalidade.

Impressão a cores - opções: uma matriz para cada cor; método subtrativo, usando-se a mesma matriz para várias cores; uma matriz para duas ou mais cores, quando as cores estão constituídas por áreas separadas; impressão em *degradé*; uso de *offset* ou chapa granitada conjugada com a pedra, uma para cada cor; uso do efeito de transparência pode produzir muitas cores com poucas matrizes. Estudar, com antecedência, a composição das cores, observando-se a transparência, justaposição e sobreposição. Misturar a tinta com base transparente e carbonato de magnésia.

Tipos de registros para impressão a cores - régua de alumínio com furos

X Encontro Nacional da ANPAP

232

"T" em bordas opostas da pedra.

5. CORREÇÕES E RETOQUES

Retirar parte do desenho (após processamento) - raspar com estilete, gilete, raspador, ponta seca ou com borracha para retoque ou uma barra de pedra pomes ou ardósia. Após a raspagem, a pedra deve ser acidulada. Imagens raspadas devem ter acidulações fortes (30 cc de goma para 15 gotas de ácido nítrico). A acidulação forte, por si só, ou uma solução forte de ácido nítrico aplicado a pincel pode servir para retirar desenho.

Abrir a pedra e adicionar desenho. Significa retirar da pedra a película protetora criada pela solução de goma e ácido, deixando-a novamente sensível à gordura. Usa-se uma solução de ácido acético e água (uma porção de ácido acético para 16 de água), ou vinagre de cozinha puro.

BIBLIOGRAFIA.

- ANTREASIAN, Garo Z. & ADAMS, Clinton. *The tamarind book of lithography: art and techniques*. Los Angeles, Tamarind Lithography Workshop; New York, Harry N. Abrams, Harry N. Abrams, 1971.
- CLÍMACO, José César T. S. *Manual de litografia sobre pedra*. Goiânia, Cegraf/UFG, no prelo.
- DASILVA, Orlando. *A arte maior da gravura*. São Paulo, Espade, 1976.
- DAWSON, John. *Guia completa de grabado y impresión: técnicas y materiales*. Madrid, Blume, 1982.
- LOCHE, Renée. *La Litografía*. Barcelona, Edicione R. Tones, 1975.
- SILVEIRA, Regina. *Apostila de Litografia*. São Paulo, ECA/USP, 1984 [Mimeo].
- VICARY, Richard. *Advanced lithography*. London, Thames & Hudson, 1977.
- VICARY, Richard. *Manual de Litografia*. Madrid, Hermann Blume, 1986.

José César Teatini de Souza Clímaco
e-mail: arlene@cultura.com.br

Professor da Disciplina Gravura no Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás (desde 1980);
Diretor da Faculdade de Artes Visuais ¾ FAV/UFG (desde 1997)

ARTESANATO: UM TABU NA ACADEMIA

Leda Guimarães

Ensinar constitui-se num permanente ato de fazer indagações frente ao que nos é proposto enquanto objeto de análise, desta maneira, a proposta da investigação aqui delineada reflete as indagações tanto de ordem metodológica quanto em termos de abordagens a serem definidas na condução da disciplina "Arte Popular Brasileira" parte do currículo do curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG.

Desejando evitar idéias pré-concebidas sobre o que é arte popular, artesanato, folclore, tentamos desde o início (1997) trilhar caminhos mais tortuosos ou seja: refletir as dicotomias entre erudito e popular, pensar as inter-relações entre faixas culturais, questionar nomenclaturas simplificadoras tais como primitivo, ingênuo, autodidata, etc. No entanto, sentimos que este caminho teórico precisava de uma base mais sólida para se desenvolver, precisava de uma ponte entre a realidade local, pertinente ao estado de Goiás e de maneira mais ampla a região do cerrado Brasileiro na qual o estado se encontra.

Diante desta necessidade demos início a um projeto de investigação sobre artesanato do Estado de Goiás. A escolha do tema como objeto de pesquisa visa tanto o mapeamento de influências e contribuições de diversas culturas da formação do artesanato local bem como propiciar aos alunos de Artes Plásticas e

Design do Curso de Artes Visuais a aproximação com procedimentos da aprendizagem não formal dos processos artesanais. Consideramos também a importância da formação de um repertório visual no qual estas formas sejam fundamentais na construção de uma identidade cultural do aluno enquanto sujeito e enquanto profissional de artes.

Antes de desenvolvermos a justificativa da escolha de trabalhar com artesanato como objeto de interesse dentro da academia, faremos um rastreamento nos conceitos e no percurso histórico desta atividade. Na Encyclopédia Mirador (1995, p.868) encontramos to seguinte:

*"O termo artesanato ou artesanato tem tido, desde de seu aparecimento, em fins do séc. XIX, signifi-
cação ambígua, englobando o conjunto das atividades manuais não –agrícolas, de tal sorte que não distinguia entre o artesão e o artista, destes últimos compreendidos os profissionais liberais, distinção que em italiano e francês, por exemplo, já se vai precisar no correr do séc. XVIII. Do ponto de vista de sua importância histórica, pode se, entretanto, atribuir-lhe três significados distintos: a) o artesanato como forma específica de organização da produção e regulamentação do trabalho, dominante na Idade Média_ o significado mais importante que habitualmente atribuiu ao termo; b) o artesanato como forma de produção em pequenas empresas que comportam o reduzido número de empregados, geralmente inferior a dez; c) a forma atual do artesanato como trabalho individual isolado, no qual se inclui, entre outros, o trabalho manual de finalidade artística ou estética.*

Leda
Guimarães

233

Diante da tarefa que temos em frente, o item "c" nos parece o mais indicado, não podemos contudo fazer um levantamento de formas artesanais reduzindo-as a uma coleção de objetos situados a margem da produção erudita ou da produção da indústria cultural. O tema será examinado levando-se em consideração a dinâmica nas inter relações das diversas faixas culturais. Longe de serem inferiores, ou puramente decorativos, formas de artesanatos como tecelagem ou cerâmica, sempre serviram de base para conhecimentos, crenças e mitos de vital importância. No entanto o que costumamos encontrar a título de incentivo, preservação ou simples conhecimento é uma miscelânea de produtos oriundos de diferentes contextos sob o rótulo de arte popular ou artesanal pelo simples fato de se diferenciarem das formas tradicionais ou contemporâneas de arte erudita ou culta. Ades (1997, p.5) explica bem este festival:

X Encontro Nacional da ANPAP

234

"Embora a arte folclórica e popular e a arte indígena ou étnica sejam tratadas como idênticas- principalmente no contexto das lojas de artesanato -, esses termos, na realidade, abrangem diversos campos da arte e da produção, mas pautados por diferentes tradições, funções, status e uma variedade de fontes no que diz respeito às práticas culturais e artísticas, tanto americanas quanto européias. Eles também são reveladoras de diferentes graus de misturas, de "aculturação", ou do desenvolvimento de novas formas. Certos aspectos da arte popular são claramente de origem européia como os ex-votos, igualmente encontrados em toda a Europa católica.

Ao longo da sua história o artesanato sofreu diversas transformações, passan-

do pelas primeiras manifestações organizadas do trabalho artesanal atreladas ao que podemos chamar de primeiras atividades urbanas tais como o comércio, tecelagem, carpintaria e ourivesaria para o trabalho de indústrias manufatureiras.

Da condição de servo nos primeiros tempos, o artesão liberta-se e organiza-se em corporações de profissionais específicos nas quais eram regulamentadas as condições do exercício do ofício e onde se passava por um longo e árduo período de aprendizagem. Pela extrema qualidade de formação nas corporações, a produção artesanal esteve durante muito tempo vinculada a padrões de alta competência e de severos códigos de ética profissional. No entanto, nesta fase da história, o fazer não estava apenas vinculado aos aspectos desta competência técnica, refletia simultaneamente as formas simbólicas das condições de vida dos seus produtores, as formas de expressão e comunicação de substrato social que ganhava força, poder e prestígio. Munford (1995, p.60) cita que:

"Enquanto os processos artesanais permaneceram dominantes, grosso modo até meados do séc. XIX nos países ocidentais mais avançados, o artesanato em si constituía a fator de mediação entre a arte e a técnica pura entre o mundo de significado sem outra utilidade, e o mundo da utilidade sem outro significado. Todas as artes úteis serviram, de certa maneira, como instrumento de comunicação, ao mesmo tempo que seus agentes de trabalho efetivo. Na cerâmica e na roupa tecida, nas casas, nos relicários e nos túmulos, nas igrejas e palácios, o trabalhador produz não só para fazer aquilo que tem que ser feito, como para se identificar, se individualizar, se expressar, deixar atrás de si uma mensagem selada, por assim dizer, na garrafa da arte, para o deleite e iluminação dos outros homens".

Na medida em que as corporações se fortaleciam, adotavam estratégias de reserva de mercado através do monopólio da atividade profissional contra forasteiros e da regulamentação do tipo e da qualidade dos diferentes produtos. Se por um lado estas estratégias permitiram o crescimento e fortalecimento enquanto classe, por outro lado provocaram a estagnação dos processos técnicos empregados, dificultando a incorporação de novas técnicas e a adaptação às novas condições de vida. Com a Revolução Industrial tornou-se imperioso a radical reordenação do trabalho, de suas formas e métodos de produção. Antigos mestres abandonaram sua função manual e se tornaram empresários, cuidando de outros aspectos em detrimento á qualidade dos produtos. Com o desenvolvimento industrial o artesanato entra em decadência na contramão da história, tornando-se atividade de caráter marginal, por estar fora do sistema econômico.

A substituição do artesanato pela indústria ocasionou a princípio o surgimento de produtos complementemente disformes, desprovidos do senso estético do antigo processo artesanal. Segundo Pesvner, (1995, p.30) *“A máquina não se limitava a acabar com o bom gosto nos produtos industriais; cerca de 1850 parecia até ter envenenado irremediavelmente os artesãos sobreviventes”*. Esta decadência estética atribuída ao desenvolvimento industrial e a substituição do trabalho humano pelo da máquina, foi combatida no Romantismo com idéias que clamavam pela volta da “pureza” da produção manual do artesanato, não contaminado pela crise do espírito evolucionista do progresso no mundo Ocidental.

Jonh RusKin e William Morris lideraram na Inglaterra do séc. XIX a cruzada contra o mau gosto e a decadência industrial. Morris sonhava com uma renovação da sociedade, do artesanato e das for-

mas medievais. As idéias de Morris influenciaram diversos jovens artistas e amadores os quais decidiram dedicar-se inteiramente ao artesanato. Depois de ser durante meio século uma ocupação inferior, mais uma vez passou a ser considerado uma tarefa válida. Entre 1880 e 1890 foram fundadas cinco sociedades de artesanato artístico. Tanto nos seus manifestos quanto no seu trabalho como artista, Morris demonstrava imenso respeito pela natureza dos materiais e dos processos do trabalho artesanal e repudiava os produtos fabricados pela máquina.

No entanto alguns artistas compreenderam que a máquina não poderia ser a grande culpada da baixa qualidade dos produtos da época. Lord Wrieth por exemplo tinha uma fé tão inabalável na máquina que preconizava uma nova relação do artesão para com ela, bastando que este fosse humilde o suficiente para aprendizagem com a máquina, *“bem orientado, o mal que a máquina faz ao artesanato poderá ser precisamente aquilo que virá libertar os artistas da tentação das mesquinhas fraudes de forma, e acabar com este monótono esforço de fazer coisas parecerem aquilo que não são nem nunca poderão ser”*

Leda
Guimarães

235

A argumentação de Wrieth aponta a máquina como redentora da função naturalista da produção artesanal, ou seja o esforço mimético tanto em termos de forma quanto da natureza de materiais empregados. A máquina prejudicando libertaria o artesão. Interessante notar o paralelo no campo das artes plásticas com a ruptura provocada pela invenção da máquina fotográfica que por um lado prejudica a função documental da pintura e por outro lado liberta-a da escravidão da mimese.

Estas inquietações resultam no começo do século XX em posturas que procuraram relacionar processos artesanais ao desenvolvimento da indústria na fabricação tanto de objetos quanto na área de comunicação visual, revelando que o artesanato guarda no seu fazer procedimentos que podem e devem ser aliados às concepções atuais de produção em série. Este exercício foi realizado pela escola Bauhaus fundada na Alemanha em 1919 por Walter Gropius que era admirador das idéias de Morris, sem o radicalismo das suas concepções. Seu programa de ensino preconizava um maior relacionamento entre arte e vida idealizado através do artesanato. A

X Encontro Nacional
da ANPAP

236

A lição da Bauhaus, parece não ter eco nas escolas superiores de ensino de arte e design no Brasil nas quais encontramos conteúdos dicotômicos, privilegiando no campo das artes plásticas uma produção mais conceitual, as chamadas vanguardas, e no design a ênfase na aquisição da habilidade da criação do produtos, sem a experiência investigativa dos processos artesanais. Tomar partido por uma forma de produção em detrimento da outra é desconhecer todas estas transformações históricas que acabamos de mencionar, adotando posturas defasadas e dicotômicas da separação não só entre arte popular e arte erudita, entre arte e artesanato, bem como entre artesanato e design.

Os conceitos atuais de artesanato estão muito próximos de arte, ou seja, um plano que une o trabalho de artesanato ao trabalho de criatividade. Nem sempre se pode

detectar com muita nitidez esse liame entre arte e artesanato, embora uma seja geradora da outra. Segundo Costa e Jardim, no texto *O universo da mão* (1986):

“É comum a afirmação: o artista cria, o artesão repete”. Deve-se lembrar no entanto que a exigência da criação, no sentido de dar forma a algo novo, original que se contrapõe a repetição, é um fato relativamente recente na história da humanidade e aplicável com mais exatidão à civilização ocidental”.

A ênfase da criação liga-se à noção de gênio, que é fruto de uma visão romântica característica do século XIX. O advento da sociedade burguesa e a consequente valorização da cultura urbana atribuíram à arte um discurso filosófico, um compromisso maior com o pensamento, da mesma forma que, com isso, vieram a estabelecer uma divisão precisa entre arte erudita e a arte popular. Na faixa cultural de arte erudita, ainda imperar a terminologia Belas Artes como elemento distintivo. Baccarelli (1996, pg 83) nos lembra que:

“O conceito de “belas artes” não existia nas sociedades primitivas, onde todas as artes eram de uso. Integradas na sociedade, eram apreciadas pela eficácia do uso a que tinham sido destinadas e pelo valor que tinham sido criadas. Na vida participativa social das civilizações antigas ou das comunidades ditas primitivas a arte cumpriu e cumpre uma finalidade integrada seja mágica, ritualista ou evocativa. Nesses tipos de sociedade as artes são apreciadas como qualquer produto da indústria humana. Cabe ressaltar que em sociedade onde não existe máquina, a valorização do objeto está no valor, no cuidado, nos detalhes e requintes com que é executado. Não existe nenhuma preocupação com um possível naturalismo”.

O Ocidente a partir do Renascimento, dicotomizou suas manifestações culturais entre eruditas e populares. Estas últimas dentro dos estudos acadêmicos, situam-se numa posição inferior em relação ao universo erudito. A cultura popular abrange manifestações que não passaram por formas de aprendizagem institucionais, sendo vistas por esta razão como menos elaboradas, rústicas, ingênuas, etc.

No Brasil, foram os românticos os primeiros a manifestar interesse pelo patrimônio cultural de raízes populares, em nosso caso particular especialmente mesclado ao pensamento mítico do negro e do índio. Cabe ressaltar os movimentos em busca de construção da nossa identidade, como por exemplo o Movimento Modernista de 1922 que antropofagicamente deglutió o que vinha de fora num amálgama cultural diversificado.

Estes movimentos sem dúvida contribuíram para mudanças de atitudes e concepções sobre valorações do seja a "boa arte" ou a "arte culta", no entanto ainda se faz necessário chamar atenção para a riqueza das formas populares. Num país como o Brasil, tão rico culturalmente, falta projetos culturais que possibilitem aos jovens estudantes pensar a sua região e relacioná-la com o país e o mundo. Vemos em outras áreas como por exemplo a da pesquisa científica, estudiosos lançarem mão de conhecimentos da tradição popular e de culturas nativas. Milton Hatoun em a "Federação Ausente" (1999, p. 54) reflete que:

"Práticas sociais relacionadas com pesca navegação, arquitetura, culinária e uso de plantas medicinais, ou simbólicas e artísticas, como música, artesanato, ritos, narrativas de lendas e mitos, são ignoradas pelo poder público, que, entretanto sabe louvá-las (e apenas isso) no momento oportuno. São essas atividades de uma cultura regional que podem enriquecer

um saber que é também da nação. Um saber que adquira relevo no mundo cada vez mais uniformizado ditado pela inépcia de uma política desastrosa e pelas regras do mercado e um de seus avatares: o sucesso a qualquer preço".

Concordamos com o autor que este enorme potencial ou reserva cultural dos vários estados brasileiros esbarra na falta de um projeto educacional voltado para a compreensão, estímulo e produção das várias modalidades de cultura: popular, erudita, de massa, individual, muito embora nas escolas as crianças sejam apresentadas a formas exóticas "made in Brazil" chamadas de folclóricas ou algo similar.

A preocupação do articulista vem de encontro aos entraves que motivam o desafio da pesquisa: primeiro, ir contra a dicotomia entre erudito e popular enquanto campo de conhecimento válido para pesquisa acadêmica, segundo, uma vez escolhido o assunto, evitar o viés populista e enganoso das abordagens onde a produção de cultura popular é valorizada apenas enquanto artigo de luxo para turistas, ou como diz Houton, "simulacros culturais".

*Certamente pensar em artesanato hoje em dia, temos que pensar na complexidade de um mundo plural, onde sociedades ágrafas ou quase, podem conviver e intercambiar com sociedade altamente tecnológicas e industrializadas. Ou seja, os mais diversos tipos de produtos culturais cruzam-se num tempo/espço não mais seqüencial e linear como o do mundo renascentista. Sendo assim, pensar artesanato em situações onde a tendência da homogeneização dos produtos é o que impera e norteia o mercado de bens simbólicos e no qual a produção de objetos

Leda
Guimarães

237

aparentemente não cumpre mais uma função integrada seja mágica, ritualista ou evocativa, exige do pesquisador/professor posturas flexíveis em contato com uma diversidade cultural em evidência. A professora Ivone Ricther (1998, p.13) que tem pesquisado sobre aspectos multiculturais no ensino da arte lança a seguinte questão:

“a tradição modernista tem imposto aos alunos a absorção de estilos abstratos de vanguarda considerados mais avançados que os meios tradicionais do fazer artístico”. Ora, se os meios convencionais são relegados, o que dizer então dos processos artesanais?

X Encontro Nacional
da ANPAP

238

As formas artesanais carregam em si processos tradicionais que podem ser detectados em antigas tradições, e trazendo em torno do seu fazer contextos pessoais e coletivos da construção de identidades culturais esquecidas. Vimos que o artesanato constituiu-se ao longo do tempo como base para o design contemporâneo. As artes aplicadas da era pós-industrial são uma continuidade dos antigos processos artesanais dos mestres de ofícios, relegados ao anonimato em detrimento do reconhecimento das “Belas Artes” a partir do Renascimento. Portanto, todo curso de Artes ou de Design que deseja construir bases mais sólidas para o seu desenvolvimento, mesmo adotando as soluções *high tec* dos computadores, não deve dispensar esse patamar inicial de sua formação.

A Faculdade de Artes Visuais da UFG abriga alunos de Artes Plásticas e Design, este com habilitações em Design de Interiores e Design Gráfico. Em todos estes campos os alunos precisarão de um repertório

dos procedimentos artesanais como nos mostrou a Bauhaus com uma experiência de ensino que promoveu a reunião das artes plásticas, design, teatro, fotografia, arquitetura e do artesanato.

Adquirir e adentrar nos códigos e referências de sua própria cultura não aponta para posições conservadoras e xenóforas. Recentemente em Pernambuco surgiu o Movimento Manguebit, que parte da releitura das tradições, da cultura e do folclore local e do Nordeste, mescladas com uma visão global, universal cibernética. Segundo seu manifesto, duas vertentes dão origem ao movimento: da tradição vem o design vernacular (bordados, vestes do maracatu, padronagens de sacolas de feiras, traço das xilogravuras dos cordéis, etc; da vanguarda vem as texturas de circuitos e outros ícones e cores artificiais. Plantar a antena no mangue, eis o lema!

Articular elementos tradicionais a elementos típicos de uma era efervescente como a atual não prescinde da constatação de que a noção de tempo encontra-se deslocada e mesclada pela coexistência simultânea de formas e modelos de vida.

Portanto, a investigação que propomos pretende fugir do anacrônico ou de concepções românticas ou exóticas do possa ser artesanato. Tentaremos ir ao encontro do enfoque adotado por Canclini (1983:12) que entende cultura como um instrumento voltado para a compreensão, reprodução e transformação do sistema social, através do qual é construída a hegemonia de classe.

Podemos situar o estudo no trinômio arte-educação e cultura, tomando a produção social e material do artesanato como objeto de investigação acreditando que os achados neste domínio podem ser validamente generalizados ou aplicados para as outras

áreas de conhecimento operantes na universidade. Procuraremos no conjunto da produção do artesanato no Estado de Goiás, revelar características que permitam identificar/conceituar o que de fato é pertinente aos aspectos físicos, sociais, econômicos e culturais da região, identificando origens, influências e os processos subjacentes a dinâmica cultural da produção em questão. Neste trabalho é importante perceber que as condições sociais, econômicas com os processos operacionais trazem implicações na condição simbólica, numa relação causa - consequência entre produção de bens culturais e a tradição artística cultural da região. Dorflles (pg.81) ressalta que:

"A continuidade da tradição é tal que o artista é quase sempre condicionado pelo ambiente cultural a que pertence, e pelos monumentos artísticos de que tomou conhecimento. E se este fato é evidente nos nossos dias, também o foi em épocas mais remotas, onde até a mutação de estilos e das maneiras era mais lenta e mais limitada pela presença de preconceitos, de tradições, e de normas religiosas ou políticas. Não creio, em definitivo, que se dê o caso de uma arte saída do nada, liberta de qualquer tradição, praticada por indivíduos destituídos de todo o conhecimento histórico e técnico. Só tal continuidade e tal contínua transformação da linguagem artística podem justificar a compreensão e podem justificar, também o consumo".

Acreditamos como Dorflles que a elaboração e concretização de novas formas artísticas estejam vinculadas ao contínuo movimento entre tradição e ruptura. Promover o encontro com as formas culturais do nosso entorno do qual somos frutos, é promover um diálogo mais intenso com nossa identidade, assimilando novos significados dentro de uma aprendizagem dialética.

Finalmente, é importante ressaltar que refletir sobre uma determinada produção

cultural, não significa deixá-la estante e imobilizada. Pesquisar é conhecer e evitar as noções estereotipadas de classificações desprovidas de significados estéticos ou socioculturais e consequentemente, garantir a sobrevivência, mesmo que modificada dos bens culturais.

Bibliografia

- ADES, Dawn. *Arte na América Latina*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *A Socialização da Arte: teorias e prática na América Latina*. Cultrix, 1983.
- DORFLES, Gillo. *O dever das Artes*. D o m Quixote, Lisboa. 1988.
- ENCYCLOPÉDIA MIRADOR. *Verbetes Artesano*. Ed. Melhoramentos, SP. Vol. 3. 1995.
- HAUTON, Milton. Em *A Federação Ausente*. Artigo Revista Rumos. Mar/abril 99. Ano 1. N.2.
- MUNFORD, Lewis. *Arte e Técnica*. Edições 70. Lisboa. 1986.
- PEVSNER, Nikolaus. *Os Pioneiros do desenho Moderno*. Martins Fontes. SP 1995.
- RICHTER, Ivone. Em *Compreensão e o Prazer da Arte*. Publicação SESC, 1999.
- VALLADARES, Clarival do Prado. *Introdução de Artesanato Brasileiro*. FUNARTE. 2 ed. Rio de Janeiro, 1980

Leda Maria de Barros Guimarães
e.mail – legui@cultura.com.br
Instituição- Universidade Federal de Goiás
Alunos colaboradores: Flávia de Jesus Goya
Alexandre Guimarães

Leda
Guimarães

239

MEMÓRIA DO ESPAÇO OU ESCULTURA DO PENSAMENTO*

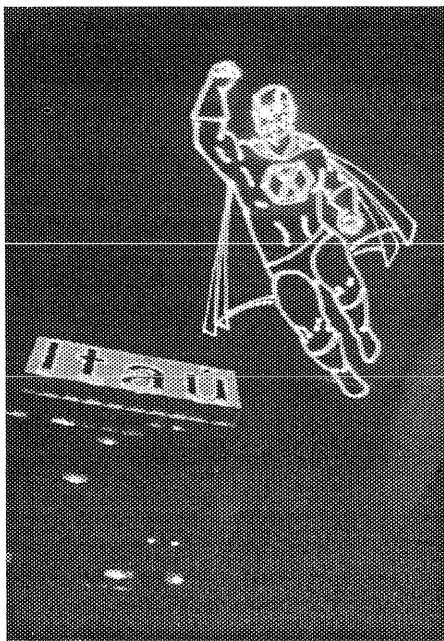
Lilian Amaral

X Encontro Nacional
da ANPAP

240

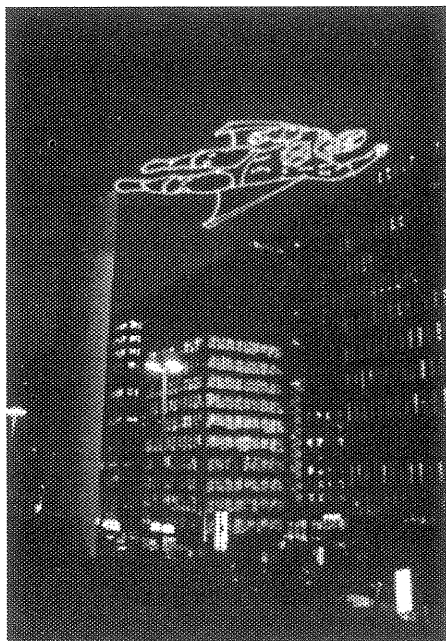
Há muito o conceito de escultura foi transposto para além dos limites físicos da obra, dos espaços protegidos e preservados dos museus, praças e galerias. Virtualidade, impermanência e deslocamento são índices de apreensão do sentido ampliado de uma arte em dispersão, em expansão constante.

Considerando o imaginário e as mitologias urbanas, Super-Herói Night and Day - O SuperX-, obra de Regina Silveira, converte signos e símbolos da vida cotidiana em matéria poética, no (des)contexto da cidade. A versão Super-Herói Day constitui-se a partir da projeção da sombra distorcida do super-herói, recortada em vinil, fixada à parede de mármore de



(Foto: Gal Oppido - 1997)

um edifício da Av. Paulista; a versão Night introduz o desenho a laser da silhueta de um super-herói projetando-se no espaço urbano. Nessa ambiência onde os signos podem ser apropriados, articulados, recolocados em circulação e re-significados criticamente, um super-herói passa a ter uma conotação paródica, política, arquetípica. Super X é o super-herói de todos nós na anti-cidade, é a anti-escultura, intervenção no espaço real/virtual. Super-Herói 24 horas. Super Herói de conveniência. Super-Herói de todos os lugares. Sobrevoando o espaço metamorfoseado da cidade, virtualidade e realidade contaminam-se, esgarçando as fronteiras entre arte e vida cotidiana.



(Foto: Gal Oppido - 1997)

Super X expande os limites da escultura, da arte no meio urbano. Esta forma de escultura se faz e se frui no pensamento. Remete-nos a Joseph Beyus que entendia o pensar humano como escultura.

A projeção a laser modela, transita, subverte e cria espaços a partir do vazio, dos intervalos. Em contraponto, a projeção monumental da sombra de um corpo ausente, deformado pela perspectiva, instiga o olhar que, distraído, choca-se pela ambigüidade da situação proposta: presença-ausência, algo que não estava previsto, fora do contexto. "As sombras são os únicos 'objetos' visíveis que não são tridimensionais e são, portanto, intocáveis". (1)

Dando corpo à matéria luminosa, Super X é a vida em quadrinhos. É a arte em lugares inusitados. É a porosidade, sobreposição e transparência entre arte e vida instaurada no espaço público e vivo da cidade. É a interface entre o real e o imaginário, a escultura da memória do espaço.

Notas

(1) MARAR, Ton. Regina Silveira desenhos. AS Studio, São Paulo, 1995.

(*) Fragmento extraído e adaptado de texto elaborado para comentar a obra Super X, de Regina Silveira para a Revista Eletrônica Neo Interativa, nº. 18, São Paulo, 1998, em decorrência da mostra Diversidade da Escultura Contemporânea Brasileira, organizada pelo Instituto Itaú Cultural, São Paulo, 1997.

Lilian Amaral, 1999.

Artista - docente.
Mestranda em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Pesquisa em Arte Pública.

Lilian
Amaral

241

PONTES DO RECIFE, UMA AQUARELA NOEMIANA

Lucimar Belo
Pereira Frange

Pontes do Recife é uma aquarela de Noemia Varela, feita na horizontal, medindo 35 cm x 25 cm sobre canson francês levemente rosado e amarelado por sua qualidade e pelas marcas de um tempo passado (anos 70).

X Encontro Nacional
da ANPAP

242

Este papel tem como características um aspecto ligeiramente rugoso semelhante a uma casca de laranja e é apropriado, por sua textura e composição química, para receber água. Não existem marcas visíveis de lápis, evidenciando que as pinceladas são diretas, gestos-desenhos-tintas aguadas sobre o papel-constituente da mesma.

A aquarela teve suas origens na China, ligadas à história do papel, dois séculos antes da era cristã. A partir do Renascimento surgiram os desenhos aquarelados: Taddeo Gaddi (1300-1366); depois Rubens (1577-1640), Rembrandt (1606-1669), Dürer (1471-1528); mais recentemente Daumier (1808-1879), Rodin (1840-1917).¹ Enquanto processo independente na arte, se fortalece no século XVIII na Inglaterra, sendo tradicional superpor finas pinceladas de cores delicadamente misturadas até que se alcance a profundidade e os efeitos de cor desejados. Geralmente a composição se baseia em um desenho a lápis cuidadosamente executado.² A técnica da aquarela se baseia no sistema de pigmentação por veladuras transparentes. Se utiliza branco brilhante do

papel para os tons brancos e claros e se aplicam pigmentos que normalmente não são transparentes, mas numa consistência tão rebaixada, que seus efeitos são quase tão brilhantes como os transparentes. Tanto o sistema de pigmentação por transparência, quanto o de veladuras constroem percursos de inter-relações cromáticas, matéricas e efeitos de sentidos, quer no plano de expressão, quer no plano de conteúdo.

Pontes do Recife mostra uma cidade com alguma reminiscência barroco-colonial pela presença da igreja na linha de base no enunciado e quase em seu centro. Esta igreja é a figura arquitetônica maior e mais visível, tendo em sua frente um certo verde de grama (citado no texto-poema-objeto *Rendas*, de Noemia), e um amarelo claro semelhante ao das ruas-caminhos no quadrante superior à esquerda. A igreja está um pouco iluminada, o espaço religioso de dentro se irradia, se externaliza como eco e sonoridade mostrando uma cidade que se faz ouvir, uma crença que contagia.

A cidade dos anos 70 aquarelada é urbanizada, tem ritmo veloz dado pela dinamicidade das linhas negras, curtas e rápidas. É uma cidade-diuma pelas tonalidades de amarelos e laranjas densos e saturados, luz de final de dia, pôr-de-sol, luz vazante de dentro do papel para fora, luz que ilumina e se expande. As ruas-caminhos são passagens não habitadas por construções, espaços quase desérticos de presenças humanas pressupostas pelas construções cidadanas.

Caminhos estão presentes noutras aquarelas Noemianas: *O rio que eu não vi*, caminhos e pontes no centro da imagem; *Natal*, um caminho e uma ponte, ambos laterais e discretos; caminho do *arremesso da pedra*, no texto verbal *Olha meu avesso*; caminhos de *renda branca ... trilhas* no texto sincrético *Rendas*; caminho de vida, trazer de volta tempos idos ... tempos de descoberta e vibração, 35

anos de significativa experiência, no texto verbal, *Algumas Memórias*.

A cromaticidade em *Pontes do Recife* se dá pelos amarelos, sépias-rosados, laranjas e vermelhos-amarronzados fortes que habitam as margens do rio (o espaço cotidiano), fazendo um certo fundo cromático para receber os pretos-linhas-cidade mais definidas, em contraponto aos azuis e verdes intensos que mostram as águas correntes do Rio Capibaribe e a vegetação entre os vestígios arquitetônicos. Verdes-claros-amarelados iluminam partes da vegetação e da igreja. Os pretos acentuam e definem as marcas das construções humanas de uma cidade determinada, são cores-dialogais entre lugares sabidos de uma cidade, e lugares desconhecidos, entre-espacos delimitados pelos traços pequenos e aglomerados que não definem com nitidez essa figurativização cidadiana (onde começa e termina uma construção). Esta cidade é um complexo de possibilidades, tensões de gestos-negros entre uma racionalidade e um emaranhado de existências humanas pressupostas. É permeada por inter-relações entre espaços e acontecimentos de tempos idos afirmados pela presença da igreja barroco-colonial, instalando uma debreagem enunciativa. A aquarela *Pontes do Recife* é, portanto, uma paisagem-cidade em debreagem enunciativa. O rio que eu não vi, por sua vez, é uma paisagem-quase-cidade em debreagem enunciativa. As duas aquarelas figurativizam tempos e espaços do enunciatador, cidades-memórias-presenças de ontens e de hojes que se mantêm presentificadas, portanto atualizadas.

Os vermelhos-amarronzados, cores saturadas (mistura de vermelhos e pretos ou de vermelhos e verdes), se apresentam em pontos fechados, densos. Surgem manchas compridas em direção diagonal pouco inclinada quase ao centro, seguindo a trajetória e direção do rio-cortante-vazante. Uma mancha maior, outras pequenas e bem pró-

ximas estão concentradas no quadrante inferior à esquerda. Já no quadrante superior à esquerda as manchas são agrupadas por pequenos pontos e tonalidades menos saturadas; algumas são transparentes e ténues com superposições de pontos foscos vermelhos-amarronzados. Um sépia-vermelho-intenso aparece também na lateral esquerda juntamente com as águas do rio.

Os verdes, ora azulados e os azuis ora esverdeados, habitam os espaços aquarelianos como um todo mas estão concentrados no centro-rio-águas correntes.

Azuis mais puros à esquerda e bem no centro mostram um espaço largo cortante também em diagonal, em sentido ascendente que vai se clareando e se esverdeando para cima à direita. Estas cores e tons vão se contagiando de dentro para fora, aquarelando e aguadeando a própria aquarela tanto na parte superior, quanto na inferior. É uma linha-cor que transpassa o papel quase cortando-o. Ao mesmo tempo essa cor azul-verde liga as laterais amareladas e alaranjadas, unindo-as. No canto inferior à direita, o azul se concentra formando um triângulo. Os verdes ora azulados – água, ora verdes intensos – vegetação, estão esparsos no centro e nas margens superiores e inferiores habitando e enunciando entre-lugares de águas, pequenos córregos presentes entre as vegetações e as construções da cidade.

As manchas azuis, verdes, azuis-esverdeados, verdes-azulados dão dinamicidade cromática e se superpõem, ora privilegiando o azul, ora o verde. Em muitos lugares são tons misturados na palheta e não no papel, noutros são tons puros e diretos dando movimentação às águas, água que se transforma em esta-

Lucimar Bello
Pereira Frange

243

dos de densidade ou de calmaria. A água é uma constante nas aquarelas analisadas de Noemia: água-natureza, água-memória, água-história de vida, água-sujeito atualizado, inquieto e penetrante.

A aquarela tem como coloração dominante um alaranjado-amarelado-rosado, dourado, cor-tonal de poente, marcas luminosas de cores-luzes intensificadas, cores-banhantes de um dia em despedida.

O rio é divisor de águas e de espaços composicionais, tem pouquíssimos e suaves amarelos. Estes, quando são mais claros fazem as ruas-caminhos superiores, que se estruturam como um triângulo, tornando-se

X Encontro Nacional
da ANPAP

244

uma das partes mais iluminadas, sobressaindo-se como forma e estrutura em relação aos outros espaços composicionais. É cor-luz também na igreja barroco-colonial, dela se expandindo. Os amarelos médios, um pouco mais intensos, formam as margens, são bases-receptáculos da cidade em seus tons luminosos, diurnos, que se preparam para a superposição dos pretos, noturnos. Os amarelos se alaranjam, são fundos para os gestos rápidos, desenhos com gestualidade delicada mas densa e decisiva do enunciador que registra e mostra a cidade do Recife, marcando sua presença e convocando a nos presentificarmos nesta paisagem-cidade.

Os pretos são marcas, manchas, traços labirínticos e vigorosos entre-cortados, curtos em sua maioria, tensividade visiva. Traços que apontam direções diversificadas permitindo visualizar três pontes com reminiscências-lembranças de mais duas apenas insinuadas ao fundo à direita. A primeira à esquerda tem a mesma estrutura do corpo da serpente na aquarela *Mandala, 1961*, uma linha dupla com volutas arredondadas

que a superpõem fazendo pelas linhas côncavas, um volume quase-pele texturada. Esta ponte em *Pontes do Recife* é diferente das outras, é ponte coberta parcialmente, ponte-passagem, ponte-proteção, ponte-velho-fantasma. Esta aparece também em *Capibaribe; memória da infância*. A Ponte da Boa Vista é a única do Recife coberta por arcos. Seria a presença memorizada desta Ponte? As outras têm em suas laterais pontos verticais que nos mostram marcas de uma iluminação pressuposta uma vez que existem espaços claros, luzes de marfim, espaços não ocupados pelas tintas aquarelianas, deixando entrever, suavemente, a cor do papel.

As pontes e as ruas são passagens-caminhos que, na parte superior à esquerda, apontam para um ponto de fuga que está fora da aquarela. Entre elas percebem-se estruturas ensinuadas, presenças de casas semelhantes as que nos mostra *Das Cheias, R. J. Casas* definidas em parte, pois se mostram apenas pela simplificação de formas, traços verticais, pontos-janelas, pontos-portas, marcas-entradas. As casas não estão representadas mas enunciadas enquanto estruturas mínimas pelas marcas repetidas das portas-janelas-telhados.

Ao analisarmos no enunciado *Pontes do Recife*, os quadrantes e as direções, podemos perceber: o rio é marcante e dominador pela força diagonalizada, pelas direções, ritmos e cores. Corta a paisagem cidadiana e ao chegar na parte superior se expande para as duas laterais, esquerda e direita, como que vazando para retornar e penetrar nos espaços aquarelados. É um movimento de ir e vir, de vir e ir, movimento isotópiano como escrito anteriormente, *andando de mão em mão ... de mão em mão andando, ou ainda, se foi ... foi-se*, no texto sincrético *Rendas*.

As pontes e as ruas endereçam para a parte superior à esquerda convocando para um ponto de convergência, ponto de concen-

tração do olhar. Os resíduos arquitetônicos estão entre linhas fortes tanto na parte superior margeada pelo triângulo, quanto na parte inferior, extremidade do papel, convocando olhares para a cidade mostrada pelas pontes-presenças (muito mais fortes do que a arquitetura), e pelas águas-cortantes com suas forças diagonais.

Os azuis são forças centrais e enfáticas, cortam e emendam, rasgam e grudam, expandem e penetram em espaços superiores e inferiores, céus e terras interligados pela cidade. A água é elemento natural de penetração, do céu que a produz e do qual emerge; da cidade que a recebe, a deposita e a guarda no rio visível; da terra que a bebe e a guarda para a essencialidade da vida de sujeitos, de vegetais, da cidade instalada pelas cores aguadeadas. A água é cíclica, vital, afoga, sacia e afaga.

As águas Noeminas se modificam, são espaços vistos a partir do céu, como em *Pontes do Recife* e *Capibaribe*; memória da infância. São espaços terráqueos, como em *O rio que eu não vi* e em *Natal*, nas quais a água é água-rio, água-memória vivida e visiva; em *Pontes do Recife* é água-rio e água-lugar denominado; em *Para Cleonice*, é água-flores, água-felicitação, estado de cumplicidade e compartilhamento de alegria entre duas pessoas. Nestas figuratizações e situações a água interliga o superior, o que está entre, e o inferior, reafirmando uma inteiridade actancial, temporal, espacial e existencial, ser sujeito singular e ocupador de muitos espaços: um sujeito-água, que se transforma em céus, em terras, em natureza, se "acultura", mas se mantém água.

As transformações de estado e de situações são constantes nos textos de Noemia. Esta água Noemiana, ser vivente em Recife e no Rio de Janeiro, é ser penetrante, é lugar de reencontro e sensações do cor-

po. Estas águas evidenciam reminiscências proprioceptivas, lugares nos quais se conjugam dimensões inteligíveis e sensoriais, afirmando uma timia ou proprioceptividade³. Este é um termo complexo incluindo a exteroceptividade e a interoceptividade. Estas categorias sêmicas deixam as marcas do enunciador no texto em análise. No plano semiológico, as categorias sêmicas são denominadas como categorias do plano de expressão do mundo natural, em oposição ao plano de conteúdo.

Pontes do Recife é um enunciado visual que deixa ver uma cidade, vegetação, um rio – paisagem cidade habitada – todos de papel, vistos, percebidos, sentidos, memorizados e mostrados por um enunciador-ator que se deixa ver colado nestas relações espaciais, temporais e existencializadas.

Lucimar Bello
Pereira Frange

245

O enunciado *Pontes do Recife* é seiva falante, é uma certa maneira de existir, que é originariamente sensível.

Notas

1. E. Motta e M. L. G. Salgado, *Iniciação à pintura*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1976, p. 95-6.
2. R. Mayer, *Materiales y técnicas de arte*, España, Hermann Blume, 1985 (ver o capítulo *Acuarela y gouache*, p. 259-269).
3. Cf. A. J. Greimas e J. Courtés, *Dicionário de semiótica*, Trad. Alceu Lima Dias et alii. São Paulo, Cultrix, s. d. Proprioceptividade é um termo complexo que serve para classificar o conjunto das categorias sêmicas que denotam a percepção que o homem possui de seu próprio corpo. Exteroceptivas são as categorias da percepção provenientes do mundo exterior e interoceptivas, as pressupostas pela percepção das primeiras, p. 357 e 175.

Lucimar Bello P. Frange, professora aposentada da Universidade Federal de Uberlândia, pós-doutoranda no Programa de Sociosemiótica da PUC/SP. Pesquisadora e artista plástica.

ALGUMAS COLOCAÇÕES DO HISTORIADOR ERIC HOBSBAWM SOBRE A ARTE NO FINAL DO SÉCULO XX

Lygia Saboia

X Encontro Nacional
da ANPAP

246

Este texto é um resumo de algumas colocações sobre a arte expostas pelo historiador Eric Hobsbawm em sua obra "Era dos Extremos - O breve século XX 1914-1991", onde ele dedicou dois capítulos inteiros às artes. A obra é uma análise minuciosa e abrangente do percurso compreendido entre o período entre guerras e o início dos anos 90, enfocando vários aspectos, tais como culturais, econômicos, políticos, históricos e sociais.

Eric Hobsbawm fez uma síntese abrangente das premissas do modernismo e das conseqüências do pós-modernismo sobre a arte no pós-guerra, além de pontuar de forma brilhante como a ciência e a tecnologia tiveram um papel decisivo nos novos direcionamentos e focos emanadores da arte, bem como dos novos papéis assumidos por esta.

Eric Hobsbawm discorre sobre as conseqüências das novas tecnologias nas artes. Para

ele, é prática dos historiadores apreciar a arte nos diversos períodos da história e reconhecer que ela é uma atividade humana sujeita à regras próprias e capaz de afastar-se das raízes culturais de seu tempo, mas ser julgada como tal. Assim, ele afirma que as artes também sofreram as conseqüências das extraordinárias modificações que a tecnologia trouxe nos últimos anos.

O primeiro fato por ele levantado é que as fronteiras entre o que é "criação" e o que é classificado como arte se tornaram muito difusas. Alguns críticos neste final de Sc. chegam mesmo a afirmar que "é impossível, antidemocrático e irrelevante decidir se Macbeth de Sheakspeare é melhor do que Batmam, mas também porque as forças que determinaram o que acontecia com as artes, ou o que os observadores anacrônicos teriam chamado por esse nome, eram esmagadoramente exógenas" [Hobsbawm, 1998, pág.483].

O autor afirma que essas forças exógenas eram predominantemente tecnológicas, numa era de extraordinária revolução tecnocientífica [Hobsbawm, 1998, pág.483].

Ele considera a onipresença da arte, como sendo uma das mais importantes características e conseqüências do desenvolvimento da tecnociência, onipresença esta permitida, por exemplo, pelo desenvolvimento e pela democratização do rádio - por meio do rádio é possível veicular peças de música clássica inteiras, discursos políticos nacionais e internacionais, falas de extremistas religiosos, músicas de todos os tipos e nacionalidades, ritmos os mais diversos, enfim, uma verdadeira revolução política e cultural foi permitida pelos melhoramentos das tecnologias relacionadas ao rádio.

Segundo o autor, a televisão não conseguiu ser tão portátil quanto o rádio, embora tenha "domesticado", conforme

suas palavras, a imagem em movimento. Ele prossegue citando as fitas e os aparelhos de videocassete, além do computador como sendo tecnologias que permitiram que se pudesse trazer o mundo para dentro de casa.

O autor acrescenta que além de onipresentes, as novas tecnologias fizeram com que a forma de absorver e perceber a arte fosse transformada. A percepção da arte não mais possui uma linearidade, uma vez que é possível sintonizar canais de TV e estações de rádio de formas múltiplas, ao mesmo tempo em que se pode percorrer os diferentes canais em poucos minutos.

Um outro fator citado é a possibilidade de gerar música por meios mecânicos, utilizando a eletrônica, sendo este tipo de tecnologia aquele que permite as gravações e mesmo a sua forma de difusão.

Por outro lado, qualquer pessoa, mesmo uma criança, segundo Hobsbawm, pode fazer cortes e congelamentos de imagens ou fotogramas, repetir sons e, também, a "ilusão teatral não é nada em comparação com o que a tecnologia pode fazer com os comerciais de televisão, inclusive contando uma história dramática em 30 segundos"[Hobsbawm, 1998, pág. 485].

Para Hobsbawm as novas tecnologias modificaram não só as artes e diversões populares, mas "as grandes artes", sobretudo as mais tradicionais.

Hobsbawm prossegue assinalando algumas características importantes que as artes adquiriram depois das guerras, lembrando que os centros tradicionais de desenvolvimento das artes foram deslocados, ora para os USA, notadamente, New York, ora para outros países, sendo que Paris e a Europa Ocidental perderam o papel preponderante que tinham com

relação às grandes criações e à vanguarda na criação artística.

Os recursos destinados às artes aumentaram substancialmente como um todo e o autor cita especificamente o patronato dos milionários americanos, comparado, segundo ele, ao patronato de Medice.

No entanto, Hobsbawm é um pouco reticente quanto ao papel do dinheiro no desenvolvimento das artes no período do pós-guerra, e acrescenta que o crescimento extraordinário do ensino superior na segunda metade do século foi um grande fator de impulso na cultura do Sc. XX. Ele acrescenta, também, que o mercado de massa teve papel relevante e decisivo no desenvolvimento artístico, não só pelo consumo propriamente dito, mas também pela determinação de padrões estéticos.

Ele cita o público do teatro, dos cinemas, da ópera, dos acontecimentos literários, o rádio, a televisão, a música popular, o "rock", dentre outros e comenta a apresentação da obra de Puccini, cantada por Pavarotti na inauguração da Copa do Mundo de 1990, e os temas de obras de música clássica veiculadas nos mais diversos programas de televisão.

Os conteúdos relacionados à arte e algumas de suas expressões mais relevantes passaram a estar presentes nas perguntas de provas do segundo grau e isso se deveu a tentativas de democratização da cultura.

O autor acrescenta, ainda, que o grande surto de desenvolvimento da educação superior proporcionou um aumento no nível de emprego e, conseqüentemente, um número maior de pessoas passou a constituir um mercado amplia-

Lygia
Saboia

247

do para as artes. Por outro lado, os artistas passaram a fazer parte das universidades e ele cita, em especial, a presença de escritores e literatos de um modo geral na esfera acadêmica.

Este processo teria conduzido, na opinião de Hobsbawm, a uma espécie de arte cerebralista – ele faz alusão a colocações que tomavam, por exemplo, obras populares, quando eram levadas para as universidades e discutidas à luz de comentários críticos altamente sofisticados.

Hobsbawm admite que as artes neste final de século estão em declínio, se comparadas com as grandes obras do Sc. XIX

X Encontro Nacional
da ANPAP

248

na música não apareceram obras de grande importância, se comparadas com aquelas produzidas nos períodos citados.

Todos esses fatores e ainda dois outros, quais sejam, o triunfo universal da sociedade de consumo de massa e a urbanização do Terceiro Mundo determinaram um fato novo e concomitante ao declínio da arte clássica – o triunfo do som e da imagem com base na tecnologia sobre a palavra escrita.

Como conseqüência, é possível observar o declínio do hábito da leitura, apesar do grande incremento educacional nas sociedades contemporâneas – a comunicação boca a boca passou a ter, de novo, o seu lugar como veículo de informações.

As idéias não mais eram expostas em livros seculares, mas estampadas em camisetas ou amuletos que passaram a ser estereótipos do modo de vida, prin-

cipalmente da juventude. Astros e latas passaram a ser imagens que se transformaram em ícones e Hobsbawm faz referência à Pop Art, desenvolvida nos anos 50 por Warhol, Lichtenstein, Rauschenberg e Oldenburg.

As mudanças nos padrões estéticos tornaram-se visíveis e os intelectuais mais velhos, que criticassem as novas correntes eram “tachados” de elitistas.

Por outro lado, o gosto estético das massas começou a definir os seus contornos, marcando, principalmente, a produção musical – o “rock’n’roll”, por exemplo.

Hobsbawm cita o que ele chamou de uma força muito poderosa que solapava as grandes artes, qual seja, a morte do “modernismo” [Hobsbawm, 1998, pág. 497]. Ele coloca o problema dizendo que o “modernismo” propunha a criação artística não utilitária, o que dava ao artista a liberdade de toda a limitação. A inovação era o ponto central desse pensamento. Isto embutia a idéia, baseada na analogia entre ciência e tecnologia, de que a arte era progressista [Hobsbawm, 1998, pág. 497] – o que era produzido hoje era melhor do que era produzido ontem, ou seja, a arte da “avant-garde”.

Assim, foram estabelecidos todos os movimentos artísticos que se iniciaram no final do Sc. XIX e na primeira metade do Sc. XX. Todas as artes foram envolvidas por tais conceitos e não apenas as que se expressavam por imagens, mas também por sons e pela palavra, além das obras arquitetônicas, que buscavam utopias sociais.

Para Hobsbawm, o movimento “modernista” não apresentava bases teóricas muito sólidas e permaneceu atuante por tanto tempo não apresentando fissuras internas ou rachaduras, pois, segundo ele, a era do fascismo adiou a reflexão sobre

o “modernismo” e ele permanecia considerado como a vanguarda e ligado à oposição - apenas o desenho industrial e a publicidade eram exceção [Hobsbawm, 1998, pág. 497].

As primeiras reações ao “modernismo” surgiram nos anos 60, acentuando-se nos anos 80, com o que se chamou de “pós-modernismo”.

Assim é que começaram a surgir reações aos estilos sempre “inovadores” e na arquitetura surgiram as primeiras manifestações de recuperação de estilos anteriores ao modernismo e a inclusão deles em prédios com linhas retas e simples, comuns aos edifícios “modernistas”.

A partir de então as misturas de estilos se tornaram uma constante e a arte representativa voltou a ser considerada, depois de décadas de “desprestígio”.

O gosto das massas passou a impor-se e isto foi determinante nas mudanças ocorridas no “pós-modernismo” – ele não foi uma tendência dentro das artes, unicamente, e Hobsbawm cita a presença do “pós-modernismo” dentro do mundo dos filósofos, cientistas sociais, antropólogos e historiadores, embora, segundo ele, estas tendências foram primeiro observadas na arte, notadamente com relação à arquitetura.

“Pós-estruturalismo” e “desconstrução” são termos do “pós-modernismo”, que, por sua vez, foi encampado com entusiasmo pelos críticos, e conceitos tais como um mundo baseado em crenças opostas, transformado pela ciência e pela tecnologia além da ideologia do progresso não fazem parte do “pós-modernismo”.

Um aspecto interessante levantado por Hobsbawm é que no final do Sc. XX, a criação, permitida pelas novas tecnologias

não é mais elaborada individualmente, mas sim em conjunto, necessitando de participantes de várias áreas e que isso bate de encontro aos ideais “modernistas”, calcados muito mais na individualidade, na inventividade e na criação pioneira. Além disso, a criação é agora muito mais tecnológica do que manual.

Hoje os sentidos são estimulados a todo o momento, nas ruas, nas atividades diárias, sem mesmo que se espere e tais mudanças têm deixado marcas visíveis no gosto estético e nas expectativas dos indivíduos. A tecnologia fez a arte presente em todos os lugares – a experiência estética está em todos os lugares. As obras duradouras ainda persistem mas, segundo Hobsbawm [Hobsbawm, 1998, pág.502], se tornam cada vez mais marginais.

Lygia
Saboia

249

O consumo permitiu, inclusive, a reprodutividade e hoje circulam obras concebidas e criadas nas mais diversas épocas e momentos sociais da história do homem. Isto derrubou os conceitos relacionados ao que já está fora de contexto, ao que está velho ou ultrapassado, ser vanguarda ou não vanguarda.

Os julgamentos de qualidade de certa forma estão em “desuso”, embora seja possível fazer análises sobre os diferentes estilos e formas de tocar e criar música pelos artistas contemporâneos “pop”, mas distinguir entre os grupos de “rock” é cada vez mais difícil e Hobsbawm termina o capítulo acrescentando que os julgamentos de valor em termos de arte são muito mais em termos de associações do que em termos de qualidade. Para ele, o futuro das artes no Sc. XXI é ainda obscuro, o mesmo não acontecendo com relação às ciências.

COMENTÁRIOS

Em que pesem as colocações do autor e a constatação de muitas delas, há que se ponderar que o "declínio" das artes, mesmo daquelas que ainda são produzidas nos moldes "modernistas" não é um fato tão evidente como coloca o autor.

Artistas como Anselm Kiefer continuam a denunciar as dificuldades e problemas colocados pelas condições do mundo atual, sejam elas políticas ou humanas. Além de Kiefer, vários outros artistas podem ser citados e as denúncias contra as condições muitas vezes caóticas, que as recentes urbanizações e pesquisas científicas têm

X Encontro Nacional
da ANPAP

250

trazido para o mundo atual, são evidentes. Estas colocações são evidenciadas não apenas em mostras individuais e espalhadas pelo mundo, mas, sobretudo, nas grandes mostras internacionais, como a última documenta de Kassel, a Bienal de São Paulo e a atual Bienal de Veneza.

É certo que as novas tecnologias modificaram e muito o panorama artístico, seja em seus conteúdos ideológicos, políticos e estéticos, seja na própria utilização de tecnologias para a feitura e concepção de obras de arte e nas novas formas de criação e parcerias, porém, a denúncia e a busca por melhores condições de vida são ainda presentes.

Embora apresentando características da pós-modernidade, as artes como um todo permanecem coerentes com algumas colocações "modernistas" - é uma espécie de simbiose entre momentos e fases marcantes do Sc. XX.

Por outro lado, as parcerias a que se refere Hobsbawm em todas as formas de

arte são, inegavelmente, uma característica que, parece, veio para ficar.

Assim, é possível apreciar obras de arte em que profissionais de vários ramos do conhecimento se agrupam para produzir arte. A Arte Eletrônica é um exemplo marcante dessas uniões.

Não são poucos os eventos onde é possível encontrar engenheiros e artistas trabalhando em conjunto e isto, provavelmente, é uma consequência não só do avanço tecnológico, mas também da presença dos artistas na universidade, conforme apontou Hobsbawm.

Além disso, o próprio desenvolvimento científico tem determinado o interesse de vários ramos da ciência nas artes e a multidisciplinaridade, que hoje é presente nas pesquisas científicas, tem provado que a arte não deve ser encarada como um fato distinto, mas como parte das habilidades e características humanas.

Com relação a este aspecto, é interessante citar o MediaLab do MIT (Massachusetts Institute of Technology). São inúmeros os estudos e grupos formados por cientistas e artistas de vários e distintos ramos de atividades, buscando novos caminhos e contribuições não só para as artes, mas também para as ciências.

As parcerias são observadas, inclusive, nos estabelecimentos comerciais e indústrias. As grandes empresas de divulgação e veiculação de informações são exemplos disso.

Finalmente, um outro aspecto a acrescentar é que hoje não seria possível para as artes tradicionais competirem com as imagens e sons fornecidos pelas novas mídias de comunicação, se não fosse a associação de artistas com as tecnologias. O poder das imagens geradas por meios eletrônicos é muito grande e os próprios ideais

“modernistas” relacionados a críticas e busca de mundos melhores não poderiam fazer frente às mídias, se estivessem apenas expostas em museus e galerias de arte.

A busca por novas tecnologias e por obras de arte que elas permitem constituem o resultado de uma característica do “modernismo”, qual seja a busca constante pela “invenção” e pela criação, além da procura por novas formas de produzir arte.

Assim, as artes tradicionais, não baseadas em motivos funcionais, mas com propósitos estéticos e expressivos poderão estar livres para se manifestarem amplamente e serem difundidas nos mesmos moldes das informações veiculadas pelas mídias comerciais.

Desta forma, o espaço das artes se encontra ampliado, modificado e alterado pelas novas tecnologias e pelo mundo que as gerou, mas seus propósitos e objetivos tradicionais ainda perduram e adentrarão o Sc. XXI muito promissores e, talvez, mais do que nunca necessários e indispensáveis.

Ao finalizar, é interessante apresentar um exemplo de interação entre arte, ciência e tecnologia, que foi a instalação feita por um pesquisador norte-americano e veiculada na revista “WIRED” de outubro de 1998. Trata-se do trabalho que Karl Sims, um artista e cientista, pesquisador de Cambridge, Massachusetts, USA.

A instalação foi criada para o Tokio Inter-Communication Center e consiste de uma série de monitores de vídeo, colocados em forma de meia lua, onde são apresentadas formas tridimensionais de vida, semelhantes a animais e diferentes entre si. As imagens foram geradas por algoritmos tridimensionais, baseados em “chips” que simulam comportamentos e formas animais. O espectador escolhe uma das imagens ao aproximar-se de um receptor sen-

sível à pressão. Nesse momento, o algoritmo que gerou a imagem modificase de modo randômico, fazendo surgir uma outra imagem. A “evolução” será simulada tantas vezes quantas as imagens sejam escolhidas, antevendo novas “evoluções” do animal original, verdadeiros seres vivos, por que não dizer “factíveis” de existirem num prazo maior ou menor.

Como é possível observar, a arte e a ciência unidas permitem colocar nas mãos dos artistas um ferramental rico e capaz de permitir as críticas e avaliações necessárias e mais, nos momentos precisos e adequados.

Lygia
Saboia

251

BIBLIOGRAFIA

- HOBBSAWM, Eric - *Era dos Extremos - O breve século XX 1914-1991*. Companhia das Letras, São Paulo, SP, 1998.
- HUYSSSEN, Andreas - *Memórias do Modernismo*. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 1997.
- OSBORNE, Harold - *Estética e Teoria da Arte*. Editora Cultrix, São Paulo, SP.
- POPPER, Frank - *Art of the Eletronic Age*. Thames and Hudson Inc., New York, USA, 1993.
- RIFKIN, Jeremy. *The Biotech Century - Harnessing the Gene and Ramaking the World*. Penguin Putman Inc. Editions, 1998.

Lygia Saboia
lygias@unb.br
Professora Assistente da Universidade de Brasília-UnB

ATUALIZAÇÕES DO HOMEM

Maria Beatriz de
Medeiros

Em 1991, na Universidade de Brasília, formei com alunos, técnicos e professores o Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos. Seu objetivo primeiro era investigar as possíveis relações entre, por um lado, o corpo real, corpo-

X Encontro Nacional
da ANPAP

252

came, corpo-presença, o corpo da performance artística, aquele que atualiza o tempo real em uma arte perto do público, a não ser respeitada, a «*toucher s'il vous plaît*», por outro lado a tecnologia. Falávamos em «Novas Tecnologias» e pensávamos na informática, nas imagens digitais, na tridimensionalidade destas e na promessa de uma comunicação integral em tempo real via computador. Esta tecnologia, hoje, não pode mais ser considerada nova, bem que renovada a cada dia numa corrida (insensata?)⁽¹⁾.

O Grupo Corpos Informáticos, por motivos que se impuseram, trabalhou intensamente com a tecnologia do vídeo; vídeo-instalações, realizou inúmeros vídeos-arte com os quais recebeu prêmios regionais e nacionais (salientamos o dedicado trabalho dos pesquisadores Carla Rocha, Frederyck Sidou e Milton Marques-), realizou vídeo-performances (direção do trabalho de corpo: Alice Syefânia Curi), organizou mostras de vídeo, em espaços institucionalizados, e em espaços públicos. Estes representam sempre grande interesse visto que o próprio da performance é dar-se ao vivo e receber

a intervenção do público, e o interessante da tecnologia digital via rede é a possibilidade de interação em tempo real, ponto no qual as duas (também) se encontram (como veremos a seguir). Estas atividades sempre foram acompanhadas de discussões internas, e, quase sempre, acompanhadas de discussões abertas ao público, sob a forma de seminários teóricos, palestras ou oficinas, que permitiram ao grupo a participação teórica mais efetiva do público no trabalho do grupo.

O fio condutor da pesquisa foi mantido, isto é, a investigação sobre a possibilidade de um «corpo informático», a possibilidade de sobrevivência de um corpo –sensual e sexual- tornado imagem, bombardeio de luzes gerando sensação de movimentos fantomais. Desejo de presença real?

E estávamos juntos. Com o apoio do CNPq, da FAP-DF e da UnB, chegamos a ser muitos, douze, creio. Muitos bolsistas apenas entreviram o trabalho, logo se afastando por razões diversas –em geral econômicas-; outros muito receberam e se foram (professar, uma paixão); muito maior foi o número daqueles que souberam crescer, ser –enquanto indivíduo e enquanto membro do grupo-, e souberam crescer em si, e crescer por si. (Falo no passado... certamente ressinto a nostalgia da ebulição de serem muitos em um, pois o trabalho continua.)

Dizia «e estávamos juntos» e pensávamos o corpo real, ausente, presente em tele-presença.

Em 1996, Carla Rocha (meu braço direito em questões estéticas) e Robiara Becker (nossos braços esquerdo e direito em questões técnicas) foram para os Estados Unidos, a primeira com bolsa de aperfeiçoamento da CAPES; ambos manifestando o desejo de perseguir a pesquisa com o grupo. Nosso trabalho com todo o grupo não

cessou. O Corpos Informáticos continuou realizando pesquisa, exposições, organizando seminários... Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro..., participando de seminários no Brasil, nos EUA, Inglaterra... Utilizando a Internet, e muito telefone, continuamos a pensar o que poderia ser um web-site-arte (indagação que datava de 1994). Um site-arte, não um site sobre arte, mas um site que falasse a linguagem da web, com os instrumentos da web, interatividade; porém arte, logo comunicação e não informação. Queríamos utilizar esta tecnologia como utilizávamos o corpo e o vídeo, isto é, procurando falar através da especificidade da linguagem, e não emprestando a outras técnicas suas especificidades (como Toulouse Lautrec que sem ter inventado a litografia – Senefelder – é o primeiro a fazer litografias por utilizar-se da especificidade desta linguagem, como Man Ray para a fotografia, ou como Nam June Paik.)

Em 1998, tendo como web-master Carla Rocha, o Corpos Informáticos «concluiu» o www.corpos.org. Este site foi apresentado no Invenção-CaiiA-ISEA, em São Paulo, e no SIBIGRAPI, em Campinas, ambos em 1999. Nestas apresentações detalhamos os processo criativo e teórico (principalmente o ponto de partida, *A Dobra de Deleuze*) que envolvem o site, assim como o conceito de «web-mensão» (termo proveniente de dimensão, que isola o «di» impregnado de polaridade – termo cunhado por Maria Luiza Fragoso, no seio de discussões virtuais em grupo). Este trabalho de pesquisa teórico-prática foi, então, realizado em grande parte via rede de informações, mas em um verdadeiro comunicar, árduo, porque fragmentado pela própria rede, porém intenso porque desejo, logo capaz de criar fluxo e influxo, respiração, geração.

Em janeiro de 1999 me afastei da UnB para realizar um Pós-Doutorado no Colégio Internacional de Filosofia, Paris. Filosofia porque outra paixão, mais uma... Filosofia por-

que seu ser, seu processo, seus «resultados» são da mesma natureza que aqueles da arte.

O Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos vive hoje, sobrevive, ao que havíamos perseguido por tantos outros caminhos: a investigação da possibilidade do corpo real, presença, impacto, filtrado pela tecnologia; a possibilidade de estar com apenas via tecnologia. Em tantos textos, inclusive em encontros da ANPAP, fiz o elogio de um trabalho artístico, principalmente aqueles envolvendo tecnologias, em grupo. Permanço firme na minha convicção de que só um trabalho em grupo é capaz de gerar o «longe do equilíbrio», o mais extraordinário meio que a natureza encontrou para tornar fenômenos complexos possíveis, dentre eles o universo e sobretudo a vida (retomo aqui texto de apresentação do grupo no catálogo da exposição na Galeria da Caixa, Brasília, 1997, no qual empresto estes termos à Ilya Prigigine).

São hoje, e desde 1991, membros ativos do grupo Alice Stefania Curi, Carla Rocha, e Maria Luiza Fragoso. Temos realizado diferentes atividades (exposições, participação em congressos,...), mas sobretudo web-diálogos (trialogos: França, Estados Unidos, Brasil) via e mail e ICQ, e performances em tele-presença via Netmeeting. O diálogo se impõe entrecortado, o cotidiano parece arrancar o outro ao estar com o virtual: cotidiano arrebatador. Ainda que desejo, ainda que prazer, ainda que encontro, a resposta à campanha que toca é física, imediata, automática, e rompe. Não há urgência na comunicação virtual: não vou embora, ninguém vai, estamos lá – aqui – sempre, por não estarmos. O trabalho do grupo dá-se em meio à síncope... e grandes encontros.

Maria Beatriz
de Medeiros

253

As pesquisas em performance em tele-presença exigem maior engajamento devido ao equipamento envolvido, exigem estar com, exigem presença, e presença por vezes árdua presença, devido a diferença de fuso horário. Ainda assim o cotidiano grita, espermeia, morre de ciúmes.

A tele-presença revela-se presença, isto é, quase presença, quase real, quase passível de toque, logo, ainda que o corpo informático em si seja uma impossibilidade, ou uma «inimpossibilidade», ele é capaz de quase performance, de comunicação, capaz de quase encontro. No entanto, este «quase» não é particularidade da comunicação mediada por

X Encontro Nacional
da ANPAP

254

tecnologia, mediada por linguagem, este «quase» sempre esteve lá. Lyotard acreditava que o encontro era impossível, Wittgenstein refere-se ao que não pode ser dito, ao inarticulado, ao aspecto⁽²⁾. Este «quase», este indizível (Barthes), isto que deve ser calado (Wittgenstein) é o que persegue a filosofia e a arte, mas este perseguir é ciente do inatingível que sempre esteve lá fosse na presença, fosse na ausência, fosse na filosofia, fosse na arte; porque a linguagem articulada, ainda que aí incluamos gestos e gritos, não revela. Ou ainda, na leitura de Freud, Deleuze e Lyotard falaríamos da incomensurável distância, criada pela mediação, entre o que é, o outro (sujeito ou objeto), e o eu; uma miséria, uma afetividade intraduzível, diria Jean La Planche; um resto, diria Wittgenstein. Enfim, uma fissura presente tanto na presença quanto na tele-presença; fissura plena de um desejo de preenchimento sabido inacessível.

Quanto à tecnologia, digamos à técnica, ela é o elemento hominizador por excelência. Leroi-Gouhran, corretamente, não dis-

tingue a origem do homem, da origem da técnica, como nos esclarece Bernard Stiéglar:

«Leroi-Gourhan punha no coração de suas análises da hominização os conceitos de programa e de processo de exteriorização que detonam em grande parte a nova etapa do pensamento derridiano que expõe *Da Gramatologia*.

Leroi-Gourhan mostrava

- que é impossível dissociar a antropogênese da tecnogênese,
- que esta tecnogênese persegue a conquista da mobilidade, isto é da vida, por meios outros que a vida,
- (...)
- que a exteriorização técnica do vivente assina a origem mesmo do homem,
- que o objeto técnico constitui como tal um suporte de memória (e a condição daquilo que Platão nomeou a *hypomnésia*)
- (...)⁽³⁾

Antropogênese e tecnogênese dão-se simultaneamente. Quando o homem deixa sua marca ele procura resistir ao devastar de sua mortalidade (Hannah Arendt), por outro lado, esta marca passa a ser parte deste(s) homem(s), logo esta marca passa a ser parte do que o homem compreende de si mesmo, do(s) outro(s), parte do que ele compreende do mundo, do qual ele é apenas parte, pois já impregnado de registros passados. Stiéglar os denomina «lembranças terciárias». A cada marca seu universo se complexifica, são marcas que o homem infringe à matéria, mas também que ele infringe à si mesmo. *Assim todo traço, todo rastro deixado pelo homem, todas as suas obras são implantes, atualizações do homem como tal.* Esta antropogênese infinita, esta tecnogênese infinita (insensata apenas se desvinculada do social), que procura saciar o inacessível, também sempre esteve lá. Ela é a pró-

pria busca, interminável, de imortalidade do homem, ela é a busca deste indizível, busca de resgate do resto. Talvez seja ela busca de encontro, encontro consigo mesmo, só possível no encontro com o outro, o outro mesmo.

Concluindo, esta tecnologia, todas as técnicas, sempre buscaram este inatingível, que sempre esteve lá, cuja consciência torna homem, distingue o homem: promessa de encontro, promessa de uma comunicação integral em tempo real.

Bibliografia

ARENDDT, Hannah, *Considerations morales*, trad. M. Ducassou e D. Maes, Prefácio Mary McCarthy, ed. rivages poche, Petite bibliothèque. Paris, 1996 (1971).

BUCI-GLUCKSMANN, Christine, «Vers les nouvelles machines célibataires», in *Mazarine*. «Le Troisième sexe», ed. du treize mars, Paris, março 1999.

DELEUZE, Gilles, *A Dobra. Leibniz e o Barroco*, ed. Papirus, Campinas, 1991. Trad. Luiz B.L. Orlandi.

«Révolution dans la Communication», in *Manière de Voir*, n° 46, ed. Le Monde diplomatique, jul-ago 1999.

LENAIN, Thierry (org.), *L'image. Deleuze, Foucault, Lyotard*, ed. J. Vrin, Paris, 1997.

LYOTARD, J.-F., *Chambre Sourde. L'antiesthétique de Malraux*, ed. Galilée, Paris, 1998.

STIEGLER, Bernard, *La fidélité aux limites de la déconstruction et les prothèses de la foi*. Texto proferido no Colóquio «Derrida et la Phénoménologie», CIPH, Paris, 18 de junho de 1999.

«Quand faire c'est dire. De la technique comme différence de toute frontière», in *Le passage des Frontières. Autour du travail de Jacques Derrida*, ed.

Galilée, Colloque de Cerisy, Paris, 1994.

WITTGENSTEIN, *Recherches mêlées*, edição G.H. von WRIGHT, ed. T.E.R.-Basil Blackwell, Oxford, (1984) 1990. Tradução Gérard Granel,

De la certitude, edição G.E.M. Anscombe e G.H. von WRIGHT, ed. Gallimard, Paris, (1958) 1976. Tradução Jacques Fauve.

Biografia

Maria Beatriz de Medeiros

Doutora em Artes e Ciências da Arte, Universidade Paris-Sorbonne, 1989.

Professora do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes, Universidade de Brasília, desde 1992.

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos desde 1991.

Atualmente bolsista do Ministério da Cultura para Pós-Doutorado no Colégio Internacional de Filosofia.

Maria Beatriz
de Medeiros

255

1- Corrida americana de desenvolvimento tecnológico para o domínio mundial da informação, da rede de troca de informações. (Corrida já vencida pelos americanos mas incessante e em incessante aceleração). Informação por oposição à comunicação, mas nos perguntamos se podemos chamar

informação este picadinho ralo de dados disparates (informar de exige mais que flashes de desastres, comunicar com, comunicação de saber). Esta tecnologia que nasceu se desejando espaço de liberdade, ou ao menos se dizendo espaço de liberdade, espaço de interatividade entre indivíduos e sociedades, hoje plena de filtros e pedágios, tende a tornar-se apenas uma televisão numérica (meio unilateral de «informação»), «triumfo do espírito de mercado» (SCHILLER, Dan, «Bataille mondiale pour le contrôle des réseaux», in *Manière de voir*, n° 46: «Révolution dans la communication», ed. Le Monde diplomatique, julho, agosto 1999, pp. 12 à 15, p. 15.)

2- PRADO, Plínio. Notas do Seminário «Teora do Aspecto e Arte de Julgar», Collège International de Philosophie, Paris, março-junho 1999.

3- STIEGLER, Bernard, *La fidélité aux limites de la déconstruction et les prothèses de la foi*. Texto proferido no Colóquio «Derrida et la Phénoménologie», CIPH, Paris, 18 de junho de 1999, p. 8. Traduzido por nós mesmos.

SOBRE O SENTIDO NAS REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS INFANTIS

Maria Lúcia
Batezat Duarte

"...parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos, cujos significados possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só

X Encontro Nacional
da ANPAP

256

existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem."

Roland Barthes, 1964

Inúmeros são os trabalhos teóricos que abordam com indistigável perplexidade e euforia o caráter criativo, independente e inovador do desenho de crianças até cinco, seis anos de idade. É antológico na bibliografia da produção gráfica infantil, o registro de Luquet (1927) sobre o desenho de Victor, um garoto belga de três anos e meio, que desenhou no ventre do convidado para o jantar em família, as batatas que ele havia ingerido e representou os botões do sobretudo do visitante que tanto o haviam impressionado contornando toda a figura, num resultado de forte apelo visual. Entretanto, quase cinquenta anos mais tarde, já na década de setenta, é também de um autor francês a expressão mais clara de decepção frente a análise de desenhos de crianças já em plena fase escolar após sete anos de idade. Inconformado com a

mesmice e a estereotipia dos desenhos, Duborgel (1976) afirma que a criatividade infantil não passa de um mito. Acusa a escola e o caráter altamente regulador das regras sociais pela perda da espontaneidade inventiva dos primeiros anos da produção gráfica infantil.

O ingresso ao espaço público e múltiplo da vida escolar parece configurar o momento em que a singularidade sucumbe às regras de uma convivência que se quer "igualitária", mas que por pressupor a sujeição a uma infinidade de códigos transporta a produção infantil de desenhos para o lugar impróprio da repetição, do esquema e da estereotipia.

Pretende-se, então, retomar a proposta elaborada por Roland Barthes no início dos anos sessenta e, de modo similar, aplicar os princípios lingüísticos a objetos não-lingüísticos, a objetos não-verbais. Apesar dos riscos, este parece ser o caminho possível na busca de um caráter mais científico a tantas análises artísticas ora apaixonadas ora decepcionadas sobre a produção infantil de desenhos.

Trata-se então, de buscar no próprio texto de Barthes, "Elementos de Semiologia" (1964), passo a passo, indicações, paralelismos, referências, que possam permitir uma leitura sistematizada dos desenhos infantis na idade escolar.

Barthes reúne neste texto quatro grandes rubricas, de caráter binário, oriundas da Lingüística Estrutural e fundamentais à proposta de análise sistematizada das linguagens não-verbais: Língua e Fala, Significado e Significante, Sintagma e Sistema, Denotação e Conotação. O mesmo caminho será percorrido esbalecendo os paralelos possíveis com a "linguagem" gráfica infantil.

Buscando estabelecer as diferenças entre a língua e a fala, Barthes afirma que a língua “é a linguagem menos a fala” (1964, p.17-8), é “essencialmente um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar”. É um produto social que só podemos manejar depois de aprender suas regras. Trata-se de “um sistema de valores contratuais (em parte arbitrários, ou para ser mais exato, imotivados) que resiste às modificações do indivíduo sozinho e que, consequentemente, é uma instituição social.”

Diferente do caráter necessariamente plural da língua, a fala é um ato individual de seleção e atualização da língua no discurso dos sujeitos. É uma combinatória que apesar de corresponder a um ato individual não é uma criação pura.

Verificando que os fatos da fala precedem historicamente os fatos da língua e que é a fala que faz a língua evoluir, Barthes entretanto compreende e esclarece que “só há ciência na língua”, isto é, só é possível analisar cientificamente um sistema constituído, a partir de seus códigos, regras e generalizações.

Henri Wallon e Rudolf Arnheim, analisando desenhos infantis usam a denominação “esquema” para dizer de representações gráficas repetitivas. Aquilo que se questiona aqui, é se estes esquemas gráficos repetitivos e reproduzidos por todas as crianças em várias partes do mundo, não comporiam um sistema, uma espécie de língua gráfica, que possui regras, que é aprendida e ensinada, e que, apesar de um número limitado de unidades (lexias) produz uma escritura própria com características generalizantes no âmbito da sintaxe, da semântica e da materialidade visual.

Neste caso, aquilo que Bruno Duborgel denomina ausência de criatividade seria na verdade a submissão da criança à crença que, no mundo social (escolar) pleno de regras haveria também regras específicas para dizer, desenhando, os objetos de seu cotidiano. Na primeira série escolar, a mesma criança que aos quatro anos de idade rabiscava satisfeita e nomeava com liberdade os seus rabiscos de acordo com sua vontade, não raro pergunta ao professor: - Tia como se desenha uma maçã ? ; - Tia, me ensina a desenhar um cachorro ? Como se, tal como a palavra, o desenho implicasse uma fórmula exata de comunicação. A pergunta “- Como se desenha uma maçã ?” parece muito similar à pergunta “- Como se escreve a palavra aluno ?”.

Maria Lúcia
Batezat Duarte

Se a linguagem verbal é composta por palavras com uma determinada escritura e um determinado som, a língua(gem) gráfica infantil seria composta por esquemas gráficos em parte arbitrários mas, diferentemente da palavra, motivados, guardando similaridade, analogia, com o objeto real de referência. E, mais do isso, os esquemas gráficos infantis guardariam uma correspondência de sentido à palavra, ao verbo. Tal como a palavra ÁRVORE, o esquema seria o paradigma representacional de todos os tipos de árvores cujo significado mais preciso só seria apreendido no contexto semântico da frase ou do desenho como um todo.

Desse modo, os esquemas representacionais seriam as unidades da língua(gem) gráfica infantil assim como a palavra é a unidade da língua falada e escrita. A fala, o ato comunicacional particular, individual, seria estabelecido pela seleção e organização das unidades gráficas no desenho.

A aceitação desse fato implica considerar que a criança ao ingressar na escola abre mão, abdica, do desenho mais criativo e espontâneo, abre mão do seu egocentrismo (da fala para si mesmo) em função de um desejo comunicacional. Se a comunicação requer o uso de códigos comuns e inteligíveis a um determinado grupo social, ao reproduzir esquemas gráficos de uso comum a criança pretende comunicar rapidamente a sua intenção, tornar clara a sua fala, evitando possíveis erros ou ruídos na mensagem visual que construiu.

Se com três anos de idade não raro a criança fica contrariada e indignada ao

X Encontro Nacional
da ANPAP

258

perceber que o adulto "erroneamente" não atribui a sua representação gráfica o equivalente lingüístico pretendido, confundindo por exemplo, menina com mamãe, aos sete anos compreende que as regras são anteriores a sua vontade e trata de submeter-se a elas para ser mais facilmente integrada e aceita no seu meio social.

Considera-se que nessa faixa etária o desenho é utilizado como um recurso a mais (mais decorativo) de comunicação. Com ele a criança estaria buscando mais uma língua(gem) comunicativa do que uma fala pessoal. A língua, como já dissera Barthes, é "essencialmente um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar".

Usando como exemplos o que denomina "Língua da Moda" e "Língua Alimentar", Barthes defende a existência de línguas ou sistemas comunicacionais não-lingüísticos, apesar de suas propriedades serem sustentadas pela fala lingüística (p.34). Verifica nesses sistemas um tercei-

ro elemento, complementar ao par Língua/Fala, que denomina matéria ou substância. Este elemento, "pré-significante", seria o suporte necessário da significação. Assim, os sistemas não-lingüísticos apresentariam três planos: o plano da matéria, o plano da língua e o plano do uso (1964, p.35).

No desenho infantil, como na "Língua da Moda", exemplo fornecido por Barthes e posteriormente desenvolvido por ele em "O sistema da moda" (1967), a "matéria" seria responsável pelas variantes mais propriamente pertinentes à língua(gem) em questão. Isto é, é a visualidade do objeto e sua configuração formal (matéria) que caracterizaria mais fortemente o objeto lingüístico. No desenho infantil, propriedades como cor, tamanho, disposição espacial, projetam variáveis na leitura (verbal) do objeto. Exatamente por verificar uma certa indissociabilidade entre a forma visual e a palavra, quando estuda a moda Barthes escolhe trabalhar com a moda escrita. Da mesma maneira, no caso do desenho infantil, a presença da palavra ainda que de modo subjacente, provocará rumos especiais e específicos de leitura.

Até aqui importa salientar, que no caso dos desenhos infantis, o uso constante e repetitivo de esquemas gráficos extremamente similares em espaços geográficos dos mais diversos e em tempos históricos que requerem uma pesquisa especial para serem determinados, permite indicar a existências de um conjunto de "códigos" ou unidades gráficas que independem de nacionalidades e ultrapassam características culturais de grupos específicos.

II

Na segunda parte de "Elementos de Semiologia", denominada Significado e Significante, Barthes apresenta o concei-

to de signo e seus elementos, e anuncia aproximações e distanciamentos entre a sistematização da linguagem oral e a sistematização de outras linguagens.

Significante e Significado é a denominação atribuída por Saussure aos dois *relata* do signo. No signo o *relata* Significante, a “espécie ingerida pelos sentidos” é imotivado e exato e constitui o “plano de expressão”, o *relata* Significado, a “coisa que vem ao pensamento” implica a atualização de uma idéia, de um sentido, e constitui o “plano do conteúdo”. Barthes esclarece que o significado, no signo, é “esse algo que quem emprega o signo entende por ele” (1964, p.46). Relembra a imagem criada por Saussure para explicar o signo verbal: “Saussure imagina que, na origem (de todo teórica) do sentido, as idéias e os sons formavam duas massas flutuantes, lábeis, contínuas e paralelas, de substâncias; o sentido intervém quando recorta ao mesmo tempo, de uma só vez, estas duas massas; os signos (assim produzidos) são, pois, articuli; entre estes dois caos, o sentido é então uma ordem, mas essa ordem é essencialmente divisão: a língua é um objeto intermediário entre o som e o pensamento: consiste em unir um e outro, decompondo-os simultaneamente” (1964, p.58)

Barthes propõe o termo isologia para nomear o fenômeno pelo qual, na língua, significante e significado permanecem colados, indissociáveis. Reconhece que os outros sistemas de linguagem são sistemas não isológicos, que requerem e são sustentados por meio de relações com a linguagem verbal e, portanto, reconduzem a classificação semântica da própria língua e não do sistema observado. Trata-se, então, de sistemas metalinguísticos.

A representação gráfica proposta por Hjelmslev parece tornar clara essa sobreposição a partir da necessária relação

(R) entre o plano de expressão (E) ou significante e o plano de conteúdo (C) ou significado, apresentando as metalinguagens ou sistemas obtidos: E R (ERC). Isto é, um novo plano de expressão (significante) E, em análise passaria a constituir com o signo lingüístico ERC uma nova R (relação). Parece ser este o destino de todas as demais língua(gens), subordinarem-se de algum modo à linguagem verbal. Acredita-se que os esquemas gráficos infantis por somarem um acervo de imagens bastante recorrentes e reconhecíveis sejam mais facilmente analisáveis a partir das premissas propostas por esse autor.

Barthes assevera também: “Em *Semiologia, em que vamos tratar de sistemas mistos que envolvem diferentes matérias (som e imagem, objeto e escrita etc.)*, seria bom reunir todos os signos, enquanto transportados por uma única e mesma matéria, sob o conceito de signo típico: o signo verbal, o signo gráfico, o signo icônico, o signo gestual formariam, cada um deles, um signo típico.” (1964, p.50)

Os esquemas gráficos infantis são desenhos que aceitam e reproduzem os limites da linguagem verbal, desenhos, portanto, que diferem profundamente das intenções da produção do adulto em arte. Na arte, o adulto busca exatamente transcender, escamotear os limites da linguagem verbal através da “fala” artística plástico-visual. Se, na produção artística do adulto o discurso construído é “um fazer que enquanto faz inventa o por fazer e o como fazer” (Pareyson, 1984. p. 17), isto é, é uma fala construída no momento de sua articulação, a produção infantil de desenhos nos primeiros anos da vida escolar parece ser muito mais uma fala previamente anunciada (Vou

Maria Lúcia
Batezat Duarte

259

desenhar um barco !), um discurso verbal reproduzido no desenho através de esquemas gráficos fixos aprendidos.

III

No terceiro capítulo de "Elementos de Semiologia", Barthes trata dos dois planos de atuação da unidade da língua: o primeiro enquanto componente de um "enca-deamento" comunicativo (sintagma) e o segundo enquanto elemento propiciador de "associações substitutivas" (paradigma).

"O primeiro plano (...) é uma combinação de signos, que tem por suporte a extensão; na linguagem articulada, essa extensão é linear e irreversível (é

X Encontro Nacional
da ANPAP

260

a cadeia falada): cada termo tira aqui seu valor da oposição ao que precede e ao que segue; na cadeia de palavras, os termos estão realmente unidos in praesentia; a atividade analítica que se aplica ao sintagma é o recorte. O segundo plano é o das associações (...) as unidades que tem entre si algo de comum associam-se na memória e assim formam grupos em que reinam diversas relações' cada grupo forma uma série mnemônica virtual; em cada série, ao contrário do que se passa no nível do sintagma, os termos estão unidos in absentia; a atividade analítica que se aplica às associações é a classificação." (p.63/4)

Após apresentar dados históricos da construção desses conceitos em vários pesquisadores, Barthes esboça uma proposta de substituir o termo paradigma pelo termo sistema ou "plano sistemático", entretanto no decorrer de seu próprio estudo o termo que se mantém em definitivo é "plano paradigmático". Estabelece com base em Jakobson uma relação entre metáfora e ordem paradigmática e metonímia e

ordem sintagmática, recordando que não se trata do uso exclusivo de um ou outro recurso, mas do domínio de um sobre o outro. Deste modo, o surrealismo, seria um exemplo de discurso fortemente metafórico ou paradigmático e a linearidade das epopéias heróicas um exemplo de discurso mais enfaticamente metonímico ou sintagmático.

Se, na língua(gem) verbal essas questões são cada vez mais problemáticas na exata proporção da riqueza e complexidade da língua em análise, na língua(gem) proposta aqui e composta pelos signos icônicos infantis, o limite de suas unidades e o seu caráter puramente gráfico parecem, de certo modo, facilitar a tarefa. Pelo seu histórico de saturação e quase estereotípia, a leitura dos esquemas gráficos infantis é simples e direta. O signo icônico pode significar todos os tipos de árvores e todas as árvores do mundo quando de sua grafia seca, e a intenção da criança que a desenha parece ser esta mesma, dizer de uma árvore qualquer, de qualquer tipo, e de qualquer parte. A particularidade do sentido surge pela saturação da sua grafia, as maçãs desenhadas na macieira, por exemplo, e neste caso o signo não é mais "árvore" mas "macieira" e o jogo paradigmático está rompido, ou reduzido. Por outro lado, é possível surgir no desenho a frase gráfica "Esta sou eu no quintal de minha casa" e nesse caso a árvore representada ganha especificidade pelo seu lugar sintagmático no desenho construído.

Entretanto, antes mesmo de empreender a análise de recorte (sintagmática) e de classificação (paradigmática) proposta por Barthes, parece possível anunciar dois extremos da língua(gem) icônica infantil: a dureza esvaziada, estereotipada, da representação do sol com raios que partem de um círculo com olhos, nariz e boca; e a representação da figura humana cujo

número infinito de variáveis pelas dimensões, modelagens e vestuários que a compõe tornam sua análise tão complexa quanto talvez a análise de uma imagem de moda empreendida por Barthes.

IV

Na quarta e última parte de "Elementos de Semiologia", Barthes apresenta o que poderíamos denominar dois modos de saturação do signo: a conotação e a metalinguagem. Trata-se então, de dois sistemas de significação imbricados um no outro. O que diferencia a conotação da metalinguagem é "o ponto de inserção de um sistema no outro" (p.95) No primeiro caso, o primeiro sistema torna-se o plano de expressão ou significante do segundo, então $ERC = E$ ou $(ERC) R C$. Ou ainda: $Signo(Se/So) + So$. Barthes cita Hjelmslev para denominar o primeiro plano (ERC) de plano de denotação, e o segundo, por extensão, o C de $(ERC) R C$, de plano de conotação. Isto é, um sistema de significação pleno passa a constituir o primeiro plano de um novo sistema, passa ser o seu plano de expressão ou, nesse caso, o seu "plano de denotação", aquele que possibilita a conotação no novo sistema. Barthes cita a produção literária como exemplo de sistema conotado.

Na metalinguagem, "os significados de um segundo sistema são constituídos pelos signos do primeiro." Isto é, o plano de conteúdo é fornecido pelo imbricamento de um sistema de significação pleno, um signo, que completa o novo sistema de significação. Então: $C=(ERC)$ ou $E R (ERC)$; ou ainda $Se + Signo (Se/So)$. Barthes retoma Hjelmslev para lembrar que uma metalinguagem é "uma operação" e que uma operação (de significação) "é uma descrição fundada num princípio empírico, vale dizer, não contraditório (coerente), exaustivo e simples". Assim, pela metalinguagem uma lingua-

gem primeira ou sistema (novo) estudado é *significado*.

No caso dos esquemas gráficos dos desenhos infantis, o primeiro elemento do sistema, o significante ou plano de expressão é dado pelo próprio desenho, pelo esquema gráfico. O segundo elemento do sistema, o significado ou plano de conteúdo é dado pelo signo verbal imbricado. Trata-se então de um sistema metalinguístico cuja operação de significação parece ser coerente e simples.

Considera-se ainda que, apesar de qualquer sofisticação de leitura posterior, essa deve ser uma operação executada "naturalmente" pelas crianças no ato mesmo de realização de seus desenhos, frente a uma circularidade de informações (apoiadas no que se poderia denominar "senso comum") que perpassa inicialmente os membros de suas famílias e as comunidades escolares, e configura o "hábito" da "tradução" do desenho pela palavra que o "identifica". Estaria assim configurado um processo metalinguístico de inter-semiose, um imbricamento de semiose visual e semiose verbal.

Maria Lúcia
Batezat Duarte

261

Entende-se que, uma vez comprovada e assimilada a ligação insolúvel entre o esquema gráfico e o signo lingüístico na significação dos desenhos, tanto no nível da produção quanto no nível da fruição, estaríamos frente a um processo metalinguístico no qual não há uma nova língua mas uma língua(gem) visual associada à linguagem verbal. Ressalte-se que nesta metalinguagem gráfica, forma e substância do plano de expressão são internacionalmente idênticos, ainda que no plano de expressão do signo verbal que compõe o seu segundo termo a for-

ma (acústica, gráfica) mude conforme a língua falada pela criança que a produz.

Estaria o signo icônico infantil saturado por algum viés ideológico? Na pergunta ainda sem resposta algumas observações já podem ser anunciadas: o esquema gráfico reduz e iguala todas as casas, todos os sóis, todas as árvores, todos os pássaros, todas as montanhas, todos os mares.

Para além da criatividade infantil, o que está em jogo é o sentido dessa grafia, dessa escritura, o seu "valor de equivalência" (Barthes: 1957, p. 133) A casa de telhado trapezoidal e paredes retangulares seria a representação universal e

X Encontro Nacional
da ANPAP

262

"igualitária" de toda e qualquer moradia humana, ou seria apenas o registro vazio de um ato repetitivo e automático da "hora do desenho" na escola?

A resposta a essas perguntas conferem ou não um sentido didático-pedagógico ao desenho escolar: ele pode significar a utilização de uma metalinguagem plena de significados, de compreensões, aprendizagens, ou o ato repetitivo e vazio de ocupação de um tempo escolar que sobrou, que não importa, que pode ser gasto (ou preenchido) com qualquer insignificância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARNHEIM, Rudolf. (1980) *Arte e percepção visual*. (nova versão) São Paulo: Pioneira EDUSP, 1980. 503p.
- BARTHES, Roland (1957). *Mitologias*. São Paulo: Ed. Bertrand Brasil, Difel, 1987. 181p.
- . (1964) *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix. 116p.
- DUBORGEL, Bruno (1976). *Le dessin d'enfant*. Paris: Jean-Pierre Delarge Editeur, 1976. 265p.
- . (1981) *Imaginaire et pedagogie. De l'iconoclasme scolaire a la culture des songes*. Tese de doutoramento, defendida em 1981, em xerox, s/d.
- PARAYSON, Luigi. (1984) *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes. 1984. 180 p.
- WALLON, Henri. LURÇART, L. *El dibujo del personaje por el niño*. em xerox s/d.

Notas

Maria Lúcia Batezat Duarte

Professora de Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Federal de Uberlândia, UFU-MG; Professora do Curso de Artes Visuais-Computação e do Mestrado em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutora em Artes pela ECA/USP – 1995.

Palavras Chaves

representações gráficas, desenho infantil, imagética infantil, signo icônico, desenho escolar.

AMPLIAÇÕES ICÔNICAS RESSEMANTIZAÇÕES

Romanita
Disconzi

Este texto é uma reflexão teórica inicial de uma pesquisa em processo, onde apenas uma pequena parte dos trabalhos está realizada.

É uma pesquisa de pintura que se propõe a pensar a imagem em suas relações de significado, instituído por operações de ampliações metonímicas ou de contexto de inserção.

No presente texto estaremos procedendo às reflexões suscitadas pelos seguintes trabalhos de pintura:

Madonna X Madona:

Madonna = a cantora americana
Madona = A Virgem Maria , mãe de Jesus.

É o primeiro ícone trabalhado na pesquisa, que deverá incluir duas séries de ícones, retirados de uma pintura prévia, *Dick Tracy & Madonna*, cujo título e algumas imagens são alusivos ao filme de Warren Beaty , *Dick Tracy*. Esta Pintura com 1,45 x 1,20 m. é realizada com o método Pintura Pós TV, elaborado em pesquisas anteriores (Pintura Pós TV e Abstrato Pós TV) e se constitui de duas efígies ou rostos (TV ícones) de Dick Tracy, Warren Beaty e Madonna. (a cantora aparece em uma cena numa posição que evoca uma Madona bizantina), um conjunto de signos de trânsito e outros elementos , reunidos de forma aleatória e como em PPTV criam possibilidades de leituras polissêmicas por suas relações de

contigüidade ou de contexto de origem, cfe. Já examinado nas pesquisas citadas.

As técnicas em acrílico e óleo são utilizadas como recursos para ajudar na ressemantização das imagens. Estão sendo feitas duas versões, onde a imagem da cantora no filme , com intermediação da fotografia é transferida para uma tela com o método PPTV,posteriormente pintada sobre voile plastificado, em proporção duplicada e numa segunda versão em óleo sobre tela nas proporções originais.

Nas duas versões se pretende ressemantizar as imagens transportando-as para o contexto de significado religioso, recuperando-se a imagem verdadeira que o simulacro da cantora subverteu.

Romanita
Disconzi

263

Na imagem do filme Madonna aparece numa posição claramente inspirada nas Virgens Bizantinas, o pescoço ereto, a cabeça meio inclinada, os olhos semi-cerrados. O contexto entretanto é de uma sombra sedutora... Nas pinturas são feitas alterações de contexto e de tratamento da figura que tem sua leitura semântica alterada.

Na construção de sua imagem- simulacro a cantora Madonna brinca perversamente com os referenciais que utiliza a homonímia (de Maria, Mãe de Jesús) e a imitação (não *mimésis*) da imagem de Marilyn Monroe. Estes elementos forneceram algumas chaves para as operações de ressemantização.

Embora o objeto principal seja o rosto humano, entenda-se imagem como qualquer imagem que represente alguma coisa(ícone no sentido peirciano), acrescida de seu valor semântico, isto é, não

apenas como signo, mas carregando um significado manifesto, que alguns autores chamam de valor simbólico, como Umberto Eco ao definir as diferenças na distinção da percepção de uma substância enquanto forma apenas ou enquanto forma que para ser identificada deva ser interpretada como forma de uma expressão. (Eco, 1998).

Na fundamentação teórica da maior parte desta pesquisa tem sido capital o livro de Marie-Jose Mondzain- *Image, Icône, Économie*, onde encontro muitos pontos de pensamento em comum, que ajudam a elucidar e, principalmente, a formular com maior pertinência os conceitos envolvidos.

X Encontro Nacional da ANPAP

264

As pinturas realizadas atuam como detonadores e ao mesmo tempo proporcionadores também das reflexões que incluem o pensamento ontológico sobre a *mimésis*, as relações entre imagem e imagem, como no Ícone Bizantino, a natureza da imagem no mundo atual, onde há uma inflação icônica e a tela (TV) se torna o lugar da manifestação do simulacro do verdadeiro.

A reflexão sobre a imagem verdadeira, que está no âmago das questões sobre o ícone Bizantino e nas discussões entre iconoclastas e iconófilos, é ao mesmo tempo fascinante e surpreendentemente atual, tornando-se extraordinariamente instigante e desveladora à medida em que prossigo nas pesquisas, tanto pictóricas quanto bibliográficas.

O trajeto teórico tem me obrigado a incursões fecundas no âmbito da filosofia e até da teologia cristã, refazendo, com Marie-Jose Midzain, o percurso que elabora o pensamento icônico desde Platão.

O conceito de imagem transcrito do reino sensível ao intelectual é um longo processo, desde o interior do pensamento helenístico e proto-cristão a S. Paulo e S. João Damasceno (imagem a nível teologal).

Neste trajeto se legitima a dimensão da participação espiritual do mundo sensível ao mundo inteligível.

Se no Gênesis aprendemos que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, seria lícito nos questionarmos de uma parte, quanto à similitude da criatura, e de outra parte, invocando a expressão pauliniana do Filho imagem do Pai – em que sentido nos parecemos ao Criador?

A identidade essencial, portanto a consubstancialidade da imagem e do modelo, questão chave nas discussões sobre imagem-ícone, é respondida por Nicéphoro (bastante citado por Mondzain), não perguntando sobre a natureza da essência divina, mas sobre aquilo em que a essência de nossa natureza tende à sua natureza imaginal, o que a faz participar da imagem natural. A similitude está em Deus. Ele é o mesmo, sem relação. A origem da imagem é divina, porque a imagem originária é divina. A imagem de Deus suprema e invisível é modelo de toda imagem. A imagem está no princípio, onde está o Verbo, que é imagem de Deus. No pensamento icônico = o Pai, a Imagem, a Voz.

Tanto no nível da imagem natural como da artificial, a imagem é sustentada por um pensamento de sentido, não de signo. O produto principal da relação consubstancial faz para sempre da imagem uma figura de sentido. Não é apenas um signo referencial, apartado de significação. É o que a Igreja chama de *símbolo*.

Portanto a relação Pai-Filho é uma identidade essencial. O Pai é Pai em relação

ao Filho e o Filho é Filho em relação ao Pai. Assim diz S. João Damasceno:

“Porque nomes desta natureza não designam a essência mas a relação recíproca e o modo de existência.”

No Ícone religioso a imagem pode ser, em um caso presença e noutro ausência, portanto a significação no Ícone, feito à imagem da imagem não se inscreve no espaço da comparação mas encarna aquilo que falta, que foi esvaziado.

O olhar imaginal remete sempre necessariamente a uma problemática do retido, do oculto, não manifesto e portanto à vacuidade.

S. Paulo fala do *enigma especular*. Um enigma é uma palavra com sentido encoberto, manifestação cifrada, que suscita o desejo da descoberta, sendo até lá um puro mistério.

Refletindo sobre o rosto das imagens religiosas O. Clement (citado por Mondzain), observa que o rosto cristão *olha e acolhe*, seu silêncio nutre a promessa de uma palavra, enquanto o *não-rosto* budista, os olhos fechados, *se recolhe sobre o silêncio*.

A saga da imagem é na verdade uma saga da própria Encarnação. Cristo reconcilia a imagem humana e a imagem natural (divina, essencial). Aceitando o sacrifício da Encarnação Ele anula a distância entre a imagem e o modelo e ressuscitando incorpora a imagem carnal com a qual Ele aceitou se identificar por uns tempos.

Encontro nessas considerações muitos aspectos que penso possam igualmente se aplicar às imagens com as quais me ocupo. Se a proibição das imagens sagradas no contexto iconoclasta era alegadamente devido ao fato de ser aquele povo considerado como de tendência

idólatra, me ocorre que as imagens na contemporaneidade suscitam uma grande veneração, sendo cultuadas pelos admiradores das Pop Stars, ídolos do esporte, apresentadores da TV, personalidades da mídia, etc... Esta seria portanto uma tendência num mundo dominado pela visualidade. Ou como diria Lacan, uma *pulsão escópica*.

Nas imagens que represento, o rosto humano, a *cara da TV* ou ícone televisivo, poderia ser considerado como tendo função análoga ao ícone religioso, mantendo-se cada qual no seu devido contexto quanto aos aspectos perceptivos ou psicológicos.

Esta pesquisa tem me permitido estas e outras interrogações sobre a natureza da imagem no mundo atual, submerso pelas técnicas da visualização. Aqui a imagem não se deixa capturar jamais. Há nela uma certa *incircunscribibilidade*. O que religiosamente a Igreja classifica de invisível é sem dúvida esta resistência enigmática da imagem à toda e qualquer prisão.

No mundo da inflação desenfreada de imagens a tela (TV, cinema) se tornou o lugar do simulacro, que faz extasiar com a semelhança e a simulação. Pela tecnologia mais e mais sofisticada é criada uma perfeita inteligibilidade, que cria e reproduz em estonteante definição do modelo, uma iconicidade perfeita. Há um adequação do olhar, criando uma embriaguez triunfante, onde o desejo de mostrar se antecipa ao desejo de ver.

Estas questões estão à espera de maior aprofundamento à medida que a pesquisa for prosseguindo.

Romanita
Disconzi

265

Por outro lado, e apesar de todo o fascínio desta via, devo dizer que não pretendo transformar minhas pinturas em imagens sagradas, mas apenas tratá-las e estudá-las enquanto, cfe. Peirce, *hipoícones*, (que Eco prefere chamar pinturas), ou seja imagem pictórica representacional.

Há alguns elementos no texto de Eco, *Reflections a propos du débat sur l'icône*, (publicado na revista VISIO, Revue de l'Association Internationale de Sémiotique Visuelle, Vol. 3, numero 1, abril/98), que me interessam.

Eco observa algumas instâncias no fenômeno icônico, entre as quais a natureza dos signos ditos icônicos, ou aqueles que Peirce chama de *hipoícones*.

X Encontro Nacional
da ANPAP

266

Barthes já afirmava que a linguagem visual é sem códigos, e Eco considera esta enunciação como uma maneira de sugerir que a semiótica considera as imagens por elas mesmas, como as vemos e procura as regras retóricas ou a definição de suas relações com a informação verbal, para compensar a plurissemiose desta linguagem que não precisa os seus sentidos.

O processo de semiose ilimitado, para Peirce é privilegiado na multiplicação de interpretações no seio da comunidade cultural.

Por isso o iconismo baseado apenas na noção de semelhança pode ser considerado *ingênuo*. O iconismo enquanto momento perceptivo não deve ser confundido com os *hipoícones*. O que me interessa é sobretudo que Peirce não nega o componente simbólico (convencional) do *hipoícone*. A característica simbólica em Peirce seria uma relação de terceiridade.

A semelhança formal tem uma iconicidade primária, que pode ser representada com maior ou menor precisão de acordo com o que Eco chama de *limiar de definição*. Este conceito deverá ser melhor estudado na parte concernente às Ampliações Icônicas, que justamente propõe ir até este limiar de definição, onde o detalhe ampliado perderia sua referencialidade icônica. A percepção precisa ter o suficiente, isto é a imagem precisa dar um mínimo para que a percepção ocorra.

Nesse sentido Eco reconhece, ainda, o que chama de *stimuli substituti*, como sendo elementos iconicamente evocativos, que embora sem semelhança formal, *subrogam* os verdadeiros estímulos, considerando a imagem percebida como uma boa aproximação. Há por certo uma imprecisão destas descrições, é sempre *de uma certa maneira*. Como os sons imitados por um apito fazem reagir os pássaros.

Esta pesquisa está no seu início, portanto devo considerar estas reflexões como iniciais e indicativas apenas de um processo e de algumas direções a serem seguidas.

BIBLIOGRAFIA:

Eco, Umberto. *Réflexions à propos du débat sur l'icône*, in revista VISIO, Revue internationale de sémiotique visuelle, vol. 3, numéro 1, Avril/ 98. pgs. 9 a 29.

Mondzgain, Marie-Jose. *Image, icône, Économie*. Paris, ed. du Seuil, 1996.

Peirce, Charles S. *Semiótica e Filosofia*. S.Paulo, Cultrix ed., 9ª Ed. 1993.

Wilson, John. *Language & the Pursuit of Truth*. Cambridge, Cambridge University Press, 1979.

Notas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

ROMANITA DISCONZI

Master of Fine Arts, The School of the Art Institute of Chicago; Doutora em Artes, Escola de Comunicações e Artes, USP; Professora Titular, Instituto de Artes, UFRGS; Professora Orientadora, Curso de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Artes Visuais; Dedicou-se à Video Arte desde 1979. Trabalhou Video Syntesis com o Image Processor Dan Sandin, na School of the Art Institute of Chicago. Curso de Video Arte com Antonio Muntadas e curso de Imagem Técnica com Arlindo Machado.

Curso de Arte Eletrônica com Cláudia Giannetti. Coordenou Curso de Manipulação Eletrônica da Imagem ministrado por Carlos Fadon Vicente, na UFRGS. É artista plástica tendo participado de inúmeras Bienais nacionais e internacionais, como The Second British International Print Biennale e XI e XII Bienal Internacional de São Paulo. Recebeu Premio Pré Bienal de São Paulo e no XXX Salão de Arte do Paraná.

Realizou muitas exposições individuais incluindo no MARGS (1974 e 1991), MAC-S. Paulo (1991), Museu Universitário-UFRGS (1986), Fundação Cultural do Mato Grosso-Cuiabá (1991).

É membro fundador da ANPAP, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, tendo sido sua vice-presidente. Pesquisadora CNPQ.

Foi Diretora do Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Tem obras nos seguintes museus: Museu de Arte Moderna de S. Paulo; Museu de Arte do RS; Museu de Arte Contemporânea do RS; Museo del Grabado de Buenos Aires, Argentina; Children Museum, Indianapolis, IN, USA; Pratt Graphic Institute, New York, USA e Museu de Arte José Pinto Bicca de Medeiros, Alegrete, RS; Museu de Arte Ruth Schneider, Passo Fundo, RS.

CITAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

1969 - Dicionário de Artes Plásticas no Brasil - Roberto Pontual, Ed. Civilização Brasileira, São Paulo, p.344.

1995 - A Pintura Moderna no Rio Grande do Sul - Marilene Burtet Pieta, Ed. p.

1998 - Dicionário de Artes Plásticas no RS - Décio Presser e Renato Rosa. Ed. Da UFRGS - p.

Está no momento iniciando pesquisa com Video e Animação em Estação de Edição não linear TEREX DV-200. Fez parte do grupo fundador do Instituto de Pesquisa em Arte e Tecnologia- IPAT (extinto) tendo feito experiências com Slow Scan TV em intercâmbio com a cidade de Pittsburg, USA.

E-mail: romanitadisconzi@hotmail.com

Romanita
Disconzi

267

“PERFORMANCES BIOCIBERNÉTICAS

A RELAÇÃO DO CORPO COM A MÁQUINA NAS ARTES PERFORMÁTICAS”

Rosangella Leote

X Encontro Nacional
da ANPAP

268

Das muitas leituras que podemos fazer das artes da performance, uma possível é a de que a interação com elementos tecnológicos como o vídeo e o computador introduziram um tipo de performance que ocorre numa comunhão entre o técnico e o biológico, introduzindo aí uma outra decorrência cabível: performances biocibernéticas.

No recente (e segundo) filme dos jovens irmãos Larry e Andy Wachowski, *Matrix*, pudemos ver a construção de um ciberespaço dominante numa consequência imaginável, quando se fala da relação homem-máquina.

Lá temos uma imagem apocalíptica dessa relação vista sob a ótica do crítico, ou uma imagem da possível solução para nossos problemas biológicos sob outra visão, a do integrado, se aplicarmos o pensamento de Umberto Eco. Falo independentemente da questão revolucionária que o filme

apresenta sobre o modo de construção da imagem, onde *Matrix* representa um novo marco no cinema, por transportar o tempo “bidimensional” da história em quadros para um tempo “tridimensional” no filme, com brilhantismo de técnica.

No amálgama mental do ciberespaço de *Matrix*, onde o ser humano se encontra aprisionado, poucos são os interessados numa mudança de estado de consciência. A pseudo-consciência simbiótica com a máquina é mais conveniente e acalentadora. Um personagem pergunta enquanto come: “Como a máquina pode saber se é esse mesmo o gosto de frango? Aprendemos a gostar desse sabor como sendo do frango mas pode ser gosto de qualquer outra coisa!”

No filme, o fantasma da vulnerabilidade da espécie ronda as mentes de modo ameno. Os parâmetros entre vida e morte, dor e alegria, felicidade e infelicidade, segurança e perigo são diminuídos por conta da inclusão de dados que amenizam esses limites, como a inserção de pixels que os programas fazem para melhorar uma imagem no computador.

O corpo, na sua obsolescência real é um “hospedeiro” do cérebro e da mente, que apenas evolui no mundo virtual da *Matrix*. Uma obsolescência relativa, já que a mente não existe independente dele.

Assim, aquela simbiose possível entre homem e máquina se mostra incompleta, inexistente ou há uma pseudo-simbiose devido a suplantação do homem pela máquina.

Mas será esse um caminho possível para a humanidade?

Uma das mais intrigantes figuras no meio das artes que integram tecnologias avançadas é o australiano Stelarc. Oriundo das artes performáticas, provavelmente pode ser

o nosso farol numa perspectiva possível da transformação do modo como o homem vem se relacionando com as tecnologias.

Stelarc prega a obsolescência do corpo e a necessidade de que se crie outros artificios capazes de ampliar a sua durabilidade pela substituição ou agregação protética de peças corpóreas, de melhoria das interfaces permitindo uma atividade corporal extra-terrestre. Declara o corpo (*Psicocorpo*), como ultrapassado, ineficaz para as novas necessidades e possibilidades tecnológicas, devendo ser substituído pelo "*Cibercorpo(...)* um sistema estendido – não para meramente sustentar um eu, mas para intensificar as operações e iniciar sistemas inteligentes alternados" (Stelarc *opus cit* :59). Entretanto, nas suas performances "*O Corpo Amplificado e Terceira Mão*" o sistema eletrônico-digital se apropria de condições musculares, cerebrais e táteis para acontecer. A origem dos acontecimentos nas suas performances é tanto fisiológica quanto maquinal.

Nas palavras de Stelarc "*o corpo plugado em uma máquina de rede precisa ser pacificado. Na verdade, para funcionar no futuro e para atingir verdadeiramente uma simbiose híbrida, o corpo precisará ser cada vez mais anestesiado*" (Stelarc in Domingues, 1997:58).

Mas haveria mesmo essa necessidade de alteração da nossa espécie de que fala Stelarc, da criando quase ciborgs? É mesmo esse um caminho necessário para a humanidade e para a arte?

É preciso perceber que as tecnologias juntamente com todo o resto dos artificios de que se utiliza o homem para atuar no mundo são o que resulta no que é o ser humano hoje. "Somos todos naturais e artificiais ao mesmo tempo. É uma bobagem a discussão sobre as tecnologias. Tudo o que o homem põe a mão é um artifício".¹ Tecnologia é inseparável de cul-

tura que é inseparável do ser biológico. Todos são fatores de um mesmo ecossistema, com modos sempre similares de auto-organização e submissão às leis de luta pela permanência.

Somos seres tecnologizados. O ser tecnológico, facilita suas ações no mundo através de lançar mão da tecnologia, naturalmente. Opera os signos da sua natureza como opera os signos da cultura tecnológica: em acordo com as capacidades intrínsecas e especiais do seu próprio ser. Não há uma luta dicotômica entre essas partes, porque não há partes, e sim uma conjunção de eventos, um sinergismo.

E, como diria Couchot, a associação do homem e da máquina leva a uma realização superior, "a um prolongamento da nossa humanidade"².

Rosangella
Leote

269

Bem, podemos elocubrar, quanto às respostas, o tempo se encarrega de dar. Por hora, podemos apenas traçar um provável trajeto dos eventos já acontecidos. É o que faço aqui. E a fatia da arte que escolhi para falar é aquela conhecida como arte da performance, ou simplesmente, performance. Embora meu interesse especifique-se na *performance de cunho plástico*, (desenvolvida por atuadores das artes plásticas ou com finalidades plásticas) gostaria de lembrar que existem performances de cunho teatral, musical, e de dança, e é comum a confusão entre os termos *happening*, *body art* e *performance*, por tratarem todos de atividades onde corpo faz a maior parte e onde não existe representação no sentido teatral.

Procuro pistas de que os artistas que trabalharam com o corpo e as tecnologias têm caminhado para um tipo de

performance que integra as novas possibilidades tecnológicas e se aproxima de uma comunhão homem-máquina.

Santaella nos mostra que estaríamos na era pós-fotográfica, "caminhando para um homem biocibernético".³ E, em recente Ensaio, nos dá conta de "um novo estatuto do corpo", de uma "comunhão entre os sistemas técnicos e a biologia do corpo, que hoje transparece no cibercorpo. Embora seja uma comunhão paradoxal, que subsiste no equilíbrio precário entre o natural e o artificial, desde a fala e o gesto, nunca houve uma cisão entre o biológico e o técnico." (Santaella, site, 1998)

X Encontro Nacional
da ANPAP

270

mas, inicialmente mecânicas e elétricas e posteriormente, digitais.

Já nos anos 20 temos Oskar Schlemmer, desenhista, pintor e coreógrafo, criando intensamente e em conjunto, na Bauhaus. Ele desenvolveu a primeira teoria da performance de que se tem notícia, fundamentada no estudo do espaço. Schlemmer, como todos os professores da Bauhaus, já que essa era uma filosofia da escola, buscava a integração do homem com a tecnologia. Foi na Bauhaus que aconteceu o primeiro festival de Arte-Tecnologia de que se tem conhecimento, sob o título "Arte e Tecnologia – Uma Nova Unidade" em 1923. O trabalho de Schlemmer utilizava as tecnologias na construção do espaço cênico e do figurino. Ele chegou a construir um palco mecanizado para efeitos de subir e descer. No figurino, estruturas escultóricas de forte apelo visual. É um uso da tecnologia em função da constru-

ção da obra, porém não integra, nem supõe fazê-lo, a máquina à obra.

Também na Alemanha, mas em Berlin, se deu a primeira performance multimídia de cunho teatral, feita por Frederick Kiesler, "R.U.R." em 1922, que unia imagens projetadas, atuação ao vivo e cenografia.

Mais tarde, nos anos 30, mudando de continente, vamos encontrar nos Estados Unidos o "Black Mountain College", que contrata muitos professores da Bauhaus. Para lá, Xanti Schawinsky leva muitos dos conceitos desenvolvidos em Weimar, disseminando as idéias de Schlemmer.

Ao mesmo tempo, em Nova York, John Cage, influenciado por Schoenberg, e juntamente com o bailarino Merce Cunningham inicia suas explorações musicais, criando o embrião de uma nova fase para a performance, até ali não categorizada com esse nome.

Cunningham, em "Variations V" modifica e recria a música de Cage quando seu corpo se aproxima de antenas distribuídas em vários pontos do espaço de apresentação. Não mais dança a música, mas dança com a música num diálogo que se retro-alimenta eletronicamente.

A partir dessas experiências iniciais, muitos são os artistas que passam à utilização de tecnologias diversas em seus happenings, performances e body art. Uma consequência dessa utilização é uma outra forma de atuação experimentada também por Nam June Paik e Charlotte Moorman "TV BRA", em 1969, que se conceituou como videoperformance. Ali o espectador assistia a descida do homem na lua ao vivo, em monitores que faziam o sutia de Charlotte, enquanto ela alterava as imagens tocando seu violoncelo modificado. O que caracteriza a videoperformance é que tanto

a atuação quanto o elemento vídeo aparecem de maneira simultânea necessariamente, formando um produto híbrido e coeso, uma síntese.

Outro exemplo desse tipo de atividade são as videocriaturas (ou videoteatro) de Otávio Donasci, onde a parte corpo e a parte tecnológica aparecem tão engendrados a ponto de perceber-se as criaturas como seres individuados ou como “coisa resultante” da união da parte biológica com a eletrônica.

Uma outra atividade performática, integrando diferentemente a tecnologia, é o trabalho de Guto Lacaz, que utiliza tecnologias mecânicas e elétricas como um sério “Professor Pardal”, para apresentar suas situações por vários modos de subversão dos equipamentos, como quando equilibra uma bolinha em suspensão com o sopro de ar da saída de um aspirador de pó.

Mais radical, a francesa Orlan usa a tecnologia clínica e a telecomunicação para realizar um novo tipo de body art, inclusive via satélite. A body art apresenta o corpo como um objeto, uma matéria passível de modificação. Dentro do seu projeto “A Reencarnação de Santa Orlan”, a artista, desde 1990, colocou seu corpo em estado de contínua transformação através de cirurgias plásticas que tendem a aproximar partes de seu corpo da forma de cânones femininos (Gioconda, Diana, Venus de Boticelli...).

Enquanto isso, desde 1997, o brasileiro Eduardo Kac, pode ser encontrado via satélite onde quer que se encontre, devido à um micro-chip inserido na sua perna.

Eu encaixaria aqui também o meu projeto de performance “YÚKÚKÚ”, onde o corpo não só adquire visão ampliada, mas também seus movimentos se estendem por navegar no ar como um pássaro: possibilidades extra-corpóreas que são atingi-

das pelas capacidades tecnológicas, no caso eletrônicas e digitais. “YÚKÚKÚ” é uma consequência do meu relacionamento com as tecnologias, e diferentemente do início do meu trabalho em performance em 1986, a ação e a visualidade não estão contidas na forma, mas inserem tanto as tecnologias como o espectador como elementos formadores do trabalho em si.

Esses são apenas alguns dos exemplos do modo como o artista tem aberto os sentidos para a tecnologia me parecendo que já se pode falar de performances biológicas, protéticas ou robóticas. Embora os casos sejam raros, já se pode perceber uma confluência de pensamentos capazes de desembocar nesse *outro tipo de arte*, para não falar em evolução, termo não cabível quando se trata de arte, mesmo das tecnológicas. Estaríamos indo de encontro às *Performances Biocibernéticas*.

“Enfim, o próprio computador, no seu processo evolutivo, foi gradativamente humanizando-se, perdendo suas feições de máquina, ganhando novas camadas técnicas para as interfaces fluídas e complementares com os sentidos e o cérebro humano até o ponto de podermos hoje falar num processo de co-evolução entre o homem e os agenciamentos informáticos capazes de criar um novo tipo de coletividade, não mais estritamente humana, mas híbrida, pós-humana, cujas fronteiras estão em permanente redefinição. É justamente esse novo ecossistema sensorio-cognitivo que está lançando novas bases para se repensar a robótica não mais como máquinas que trabalham para o homem, mas como a emergência de um novo tipo de humanidade” (Santaella, in Domingues, 1997, p.40).

Rosangella
Leote

271

Não é preciso concordar-se em número e grau com as palavras de Santaella para se perceber as mudanças sociais instauradas pelos avanços tecnológicos. Atualmente, entretanto, com todas as possibilidades de imersão, de navegação em hipermídias, de comunicação quase instantânea via Internet, apresenta-se um pensar mais coletivizado. Assim, inferências são sentidas mais rapidamente em todos os campos do conhecimento, inclusive o da arte.

Fontes Bibliográficas:

COHEN, Renato. Performance como Linguagem. São Paulo, Col. Debates, Perspectiva, 1980.

X Encontro Nacional
da ANPAP

272

DERY, Mark. *Velocidad de Escape- La Cibercultura en el Final del Siglo*. Madrid, Siruela, 1998.

DOMINGUES, Diana. (org.). *A arte no Século XXI- A Humanização das Tecnologias*. SP. UNESP, 1997.

DRUCKREY, Timothy, *Electronic Culture*, Aperture, New York, 1996.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo, Col. Debates, 1987.

GOLDBERG, RoseLee. *Performance Art - From Futurism to the Present*. London, Série World of Art, Thames & Hudson, 1988.

LEOTE, Rosangella. "Performance e Videoperformance: Especificidades e Relações", 8 Páginas, da 207 à 214. Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas- "ANPAP 10 Anos". Conferências e Mesas Temáticas. ANPAP, Anais 96- Vol.1.

MACHADO, Arlindo. "A Microship Inside the Body", 1997. LEA. <http://mitpress.mit.edu/LEA>.

MORSE, Margaret. *Virtualities - Television, media art and cyberculture*, Indiana Univ. Press, 1998.

MOSER, Mary Anne e MACLEOD, Douglas. (eds.). *Immersed in Technology - Art and Virtual Environments*. Massachusetts, 1996.

PARENTE, André (org.). *Imagem Máquina*. Editora 34, RJ, 1993.

SHARP, Willoughby. Videoperformance. in SCHNEIDER and KOROT. *Video Art - An Anthology*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

SANTAELLA, Lucia. "Cultura Tecnológica e o Corpo Biocibernético". 1998. Interlab. <http://www.pucsp.br/~cos-puc/interlab>.

Notas

1. Em Palestra na PUC/SP, 13 de Junho de 1997.

2. No 1º Simpósio de arte Tecnologia, Instituto Cultural Itaú, Outubro de 1997.

3. No 1º Simpósio de arte Tecnologia, Instituto Cultural Itaú, 1997.

Palavras-chave:

corpo, comunhão entre o técnico e o biológico, biocibernético, ciborg, ciberespaço, performance, happening, body art, videoperformance, prótese.

Rosangella Leote (vdleote@usa.net) é artista multimídia, Doutoranda em Ciências da Comunicação na ECA/USP, Mestre em Artes pela UNICAMP. Realiza performances desde 1986, é membro do grupo SCIArts - Equipe Interdisciplinar e associada à ANPAP <http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Lab/9044>.

A PESQUISA EM ARTE NO DISTRITO FEDERAL UM LUGAR SEM PASSADO

SILVIO
ZAMBONI

O propósito fundamental deste artigo é fornecer uma indicação das tendências da pesquisa em arte no Distrito Federal.

Ao abordar o tema, o primeiro problema que se avizinhou foi uma velha questão: o que se deve entender, afinal, como pesquisa em arte? Uma segunda dúvida apareceu também quase de imediato: seria possível fazer um levantamento amplo de tudo o que se deve entender como pesquisa em arte em todo o Distrito Federal? Como se percebe, as duas questões estão interligadas.

Para sair dessa primeira dificuldade, busquei auxílio principalmente na discussão que apresento no livro *A pesquisa em arte - Um paralelo entre arte e ciência* (1). Baseando-me em determinados conceitos desenvolvidos por vários autores, foi possível delimitar o campo da investigação, que ficou restrito aos pesquisadores e artistas pesquisadores que desenvolvem trabalhos de pesquisa orientados por uma atividade sistematizada, apoiados em metodologias definidas e com referencial teórico definido. Essas são, resumidamente, algumas das principais características definidoras do que se pode

entender como pesquisa em arte, que tomei como parâmetro para discernir, neste artigo, um mero trabalho em arte de uma verdadeira investigação em arte.

A primeira questão estava razoavelmente bem resolvida. Restava vencer a segunda. Minha intenção original era fazer um levantamento amplo de toda a produção na área de artes do Distrito Federal, para tentar descobrir as tendências de uma forma mais sensual e universalizada. Pus-me, então, a analisar uma publicação recente do Governo do Distrito Federal, intitulada *Panorama das artes visuais no Distrito Federal* (2), na qual constam centenas de artistas, trilhando várias linguagens diferentes. Pela natureza e propósito dessa obra, percebe-se logo que nela não consta nenhum indicativo seguro do que realmente poderia ser

Sílvio
Zamboni

273

considerado como pesquisa sistematizada ou mera produção artística calcada em bases puramente intuitivas. Restava-me, dessa maneira, restringir o trabalho ao *locus* próprio em que costuma se desenvolver um verdadeiro trabalho de pesquisa em arte: no seio das universidades. Centrei meu relato, então, no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília - UnB, a única a oferecer pós-graduação em artes no Distrito Federal.

O Departamento de Artes Visuais da UnB conta hoje com um número significativo de docentes. São mais de 40. Destes, cerca de 10% são professores substitutos, com contrato de trabalho por tempo determinado. Não se espera desses professores uma atividade sistemática de pesquisa, embora possam desenvolvê-la. Entre os docentes ainda sem o título de Doutor, parcela significativa atua em pesquisa em várias áreas, nomeadamente nas relacio-

nadas à pesquisa de linguagem artística e na arte voltada à educação. Quanto a esse ponto, merece destaque o grupo de pesquisa do Comitê de Artes Visuais, coordenado pelo Professor Belidson Dias. O grupo, composto por especialistas e professores de segundo grau, desenvolve pesquisas na área de currículo em artes visuais, junto ao Programa de Avaliação Seriada, iniciativa pioneira da Universidade de Brasília para substituir o vestibular tradicional por um programa de avaliação anual, no qual constam Artes Plásticas e Artes Cênicas como disciplinas do componente curricular do Programa.

Quase a totalidade dos professores doutores do Departamento de

X Encontro Nacional
da ANPAP

274

Artes Visuais estão ligados às atividades de pós-graduação, especificamente ao curso "Arte e Tecnologia da Imagem", no qual se concentra o maior volume das pesquisas sistematizadas da área de artes visuais. É exatamente dentro desse segmento que me proponho a analisar as tendências e a relatar, com algum detalhamento, as principais linhas de pesquisa.

BRASÍLIA: UMA TERRA SEM PASSADO

A primeira característica que chama a atenção, para qualquer síntese que se pretenda desenvolver a respeito de depreender uma tendência geral da pesquisa em Brasília, está no fato de a maioria dos pesquisadores se ocuparem com a área tecnológica, tanto no desenvolvimento teórico, quanto na pesquisa de linguagem.

Não é fácil encontrar uma explicação definitiva e cabal sobre o porquê dessa "escolha". Pode-se, entretanto, arriscar alguma especulação, tomando como foco aspectos da formação histórica local. Aliás, as vocações locais e regionais

nunca estão completamente dissociadas do modo como a história foi compondo os novos cenários.

Não é por acaso que parcela significativa dos estudiosos do Barroco brasileiro se encontra preferencialmente em pesquisadores oriundos de Minas Gerais. Também não é por acaso que a arte brasileira do século passado está centradamente estudada em autores ligados, de alguma forma, ao Rio de Janeiro. Nessa linha de raciocínio, poderíamos lembrar a estreita relação de estudos sobre o modernismo com pesquisadores paulistas, ou ainda pesquisas sobre a arte da Bacia Cisplatina em estudiosos do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, o que caberia a Brasília, *uma terra sem passado?*

Muito embora Brasília tenha sido construída sobre a égide e inspiração das idéias modernistas, tornando-se patrimônio da humanidade por seu significativo conjunto arquitetônico modernista, ela não possui uma trilha histórica que pudesse ser entendida e repisada por seus ocupantes. Brasília, antes de ser modernista, foi concebida como um local destinado ao futuro. Seu passado não se assentou em nenhuma base cultural própria, sequer nas circunvizinhanças geográficas, que permaneceram à margem. Os idealizadores de Brasília, seus arquitetos e urbanistas não são oriundos da região; vieram de fora, como toda a sua população.

Brasília não teve o seu Barroco, nem a pintura imperial de uma capital, nem viu seu modernismo florescer num ápice econômico. Em suma, *Brasília não teve passado*, como o tiveram outras regiões culturais do país. Dessa forma, não teve referencial histórico ao qual se prender, nenhuma raiz cultural a se vincular, e, se passado não teve, não lhe restou outra

alternativa senão olhar do presente para diante, para o devir, para o futuro.

O que seria o presente e o futuro da arte hoje? É muito difícil encontrar uma resposta convincente e satisfatória para essa questão. Mas não é desproporcionado associar o presente ao avanço das técnicas e às inovações tecnológicas. Nada caracteriza o momento atual com maior intensidade do que a tecnologia fortemente entremeada em qualquer projeto humano, que tudo permeia, não só na cultura e na arte, mas nas mais banais ações do cotidiano, em que estão presentes o computador, o cartão magnético, os caixas eletrônicos...

Vários artistas-pesquisadores de Brasília, imbuídos do espírito dominante na cidade ou da ânsia de trilhar novos caminhos, começaram, há mais de 10 anos, a buscar alternativas artísticas através da tecnologia de ponta. Não tardou para esse grupo, em pouco tempo, vir a se agregar institucionalmente, principalmente em torno do projeto de criação do primeiro mestrado em artes no Brasil com ênfase específica nas novas tecnologias.

AS PRINCIPAIS LINHAS DE PESQUISA

Não se pode afirmar que a inspiração-preocupação tecnológica (computador, vídeo, câmera, etc., com seus desdobramentos e conseqüências) constitui unanimidade junto aos pesquisadores estudados, mas, sem dúvida, integra o objeto da grande maioria das pesquisas mais significativas aqui desenvolvidas.

Para efeito de sistematização, poderíamos, de forma simplificada, considerar a existência de quatro linhas básicas de pesquisa, nas quais atuam docentes do Departamento, principalmente os vinculados ao programa de pós-graduação, na qualidade de coordenadores, mestrando desenvolvendo dissertações e bolsistas de iniciação científica.

TABELA 1 – LINHAS DE PESQUISA E COORDENADORES DE PESQUISA

Linha de pesquisa	Coordenadores de Pesquisa
Poéticas visuais	Geraldo Orthof, M. Beatriz Medeiros, Sílvio Zamboni, Elyeser Szturm, Cathleen Sidki
Hiperídia, Multimídia e Realidade Virtual	Suzete Venturelli, Tania Fraga
Luz, Geometria e Som	Alofzio Arcela, Conrado Silva
Semiótica	M. de Lourdes Teodoro, Marlene Flor

POÉTICAS VISUAIS

Sílvio
Zamboni

Geraldo Orthof:

Desenvolve atualmente um projeto intitulado "Espaço na Supermodernidade: Paisagens Encapsuladas" e se ocupa em pesquisar os múltiplos relatos acerca das relações entre tempo e espaço, bem como investiga a definição do conceito de lugar em oposição ao conceito de espaço, os conceitos e pressupostos acerca da perspectiva de um espaço descaracterizado de referências da "supermodernidade", e a construção e/ou desconstrução da identidade do artista diante desse universo descaracterizado e mediatizado. De suas pesquisas e reflexões resultam instalações, videoinstalações, intervenções, etc.

275

Maria Beatriz de Medeiros: Coordena o grupo de pesquisa "Corpos Informáticos", formado na Universidade de Brasília em 1991. Esse grupo pesquisa arte contemporânea, mais especificamente no campo da arte e tecnologia, já tendo produzido cerca de 50 vídeos-arte. Em 1998 o grupo "concluiu" um web-

site sempre em construção, que demonstra o outro lado da pesquisa; "web-arte" (<http://www.corpos.org>). Em 1999 o grupo está concentrado na pesquisa em arte via tele-conferência, ou melhor, performance em tele-presença.

Silvio Zamboni: Na área teórica, ocupa-se com metodologia da pesquisa em arte. Coordena o Laboratório de Interação Vídeo-Computação Gráfica, no qual se desenvolve pesquisa na interface vídeo/computador. O grupo sob sua coordenação trabalha buscando novas formas de expressão artística para essa interface tecnológica. Atualmente, dentro de tal linha de pesquisa, está sendo desenvolvido projeto em arte e meio ambiente, tendo como cenário o cerrado, vegetação que cerca toda a região geográfica do Distrito Federal. A pesquisa tem como

X Encontro Nacional
da ANPAP

276

produto final produções de imagens plotadas, vídeos, animações em computador, instalações e vídeoinstalações.

Elyeser Szturm: Desenvolve investigação artístico-teórica acerca da deriva, da viagem, do vaguear nos espaços, das paisagens geográficas, particularmente do cerrado, do sertão, paisagens virtuais, eletrônicas, viagens imóveis, experiências espaciais de amplitude e enclausuramento. Do ponto de vista teórico, o trabalho se desenvolve na forma de ensaios acerca da poética da paisagem, sua história, sua teoria, e sua retomada na arte contemporânea. Na prática, a pesquisa resulta em produções artísticas, objetos, instalações, vídeos, vídeoinstalações, intervenções, etc. inspiradas e instigadoras de tais reflexões.

Cathleen Sidki: Desenvolve atualmente pesquisa em dois eixos simultâneos: linguagem visual tradicional e manipulação

de imagens bidimensionais computadorizadas, obtidas por meio de programas gráficos para tratamento da imagem. A partir dos conceitos envolvidos e do tipo de arte produto dessa interação, são tecidas reflexões entre essas duas formas de fazer artístico.

A pesquisadora também desenvolve trabalho na área de educação artística, criando jogos para o uso de professores em escolas do primeiro grau.

HIPERMÍDIA, MULTIMÍDIA E REALIDADE VIRTUAL

Suzete Venturelli: Tomando como base os estudos de métodos computacionais de modelagem, animação, imersão e interações no espaço-tempo computacional, essa linha de pesquisa busca disponibilizar o imaginário, o simbólico humano às diferentes e múltiplas manifestações sensoriais, permitindo, por meio do olhar, do tato, da audição, que o usuário desse tipo de manifestação artística participe dos eventos e manipule objetos e espaços interiores e exteriores disponibilizados em sistemas computacionais interativos. Essas pesquisas devem ser observadas como componentes fundamentais e estratégicos para o entendimento desta era onde a hipersensibilidade torna-se exacerbada pela ativação das novas extensões sensoriais proporcionadas pelas próteses eletrocomputacionais.

Tania Fraga: Atualmente está desenvolvendo pesquisa intitulada "Jornada Xamântica", relativa à construção de um site, que conduz os participantes a realizarem uma jornada xamântica (xamânica + semântica), não-linear, pelo espaço/tempo multidimensional da sensibilidade poética. Ao acessarem a interface multiusuários, os participantes estarão criando uma obra de arte em permanente devir, efêmera e única, existindo

apenas enquanto os participantes-atores estiverem presentes nesse espaço-tempo virtual. Dessa maneira, os paradigmas da arte como contemplação, arte como auto-expressão e arte como participação transmutam-se e integram-se no paradigma da arte como co-criação e transformação. As linguagens utilizadas para a construção do site são HTML, DHTML, VRML e JavaScript. Os endereços do site são:

<http://caiii-star.soc.plym.ac.uk/PROJECTS/XMANTIC/>

<http://www.unb.br/vis/lvpa/xmantic/>

LUZ, GEOMETRIA E SOM

Conrado Silva: Desenvolve pesquisa tanto no campo teórico como prático relacionada à manipulação e elaboração de sons por meio de computação. Compõe peças musicais utilizando-se de tecnologia de ponta.

Aloízio Arcela: Desenvolve pesquisa em multimídia e programação. Tem como projeto, atualmente, a elaboração de multimídia referente aos 500 anos da descoberta do Brasil.

SEMIÓTICA

Maria de Lurdes Teodoro: Realiza pesquisa em Semiótica, dentro de uma linha ligada à Psicologia. Atua também em pesquisas ligadas à Literatura, produzindo textos literários.

Marlene Flor: Pesquisa na área de semiótica da imagem, dentro da linha da Escola Francesa.

Notas

1. *A pesquisa em arte – Um paralelo entre arte e ciência.* Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
2. *Panorama das artes visuais no Distrito Federal.* Brasília: Governo do Distrito Federal, 1998.

Sílvio Zamboni
Universidade de Brasília-UnB/DF

Sílvio
Zamboni

277

COLECIONAR EX LIBRIS?

Stella Maris de
Figueiredo
Bertinazzo

INTRODUÇÃO

Dado o esquecimento em que caiu esta arte-miniatura, nunca é demais lembrarmos o que é um *ex libris*, pois, como citei nos anais do "Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas" de 1996,¹ é compreensível que as pessoas, hoje em dia, desconheçam o que seja esta marca de posse. O que é uma pena é que gravadores a ignorem e, lamentável, que bibliotecários, como agentes multiplicadores e responsáveis por sua conservação e preservação, não tomem conhecimento de sua existência. Até a Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro e as Bibliotecas do Itamaraty, tiveram dificuldade em nos atender, quando consultadas.

278

Portanto, *ex libris* é uma espécie de selo de propriedade, incontestável e universal, que vem colado na face interna da capa, no rosto ou ante-rosto do livro, valorizando-o. Pode aparecer, também, aposito na parte externa de sua encadernação, tomando, neste caso a designação de *super libros* ou *super libris*, e de *finis libris*, quando aplicado no verso da contracapa, nada impedindo que o mesmo livro ostente, além disto, um *ex libris*².

A expressão latina "*ex libris*" significa "dos livros...", "dentro os livros de..." uma pessoa, biblioteca ou, modernamente, uma entidade. Possui muitas variações, sendo historicamente as mais relevantes as locuções "*ex dono*" e "*ex biblioteca*".

Afim de que se configure um *ex libris*, tradicionalmente falando, é preciso que em sua composição, além do nome do proprietário entre a expressão "*ex libris*".

Para mais, uma das qualidades peculiares do *ex libris* é o fato de ele ser um dos raros momentos da História da Arte onde há uma colaboração estreita e harmônica entre o encomendante do trabalho e o artista que o realiza: este deve seguir, o quanto possível, as orientações do bibliófilo relativas ao tema, itens que comporão esse selo, divisas, tamanho, técnica e afinar o desenho até que satisfaça aos dois.

Como estamos tratando aqui de um resgate, finalidade precípua e "profética" desta pesquisa, já que, depois do declínio há um "revival" do *ex libris* em várias partes do mundo, podemos começar por fazer tábula rasa de tudo o que ocorreu de errado até aqui com o *ex libris* e recomeçar de forma politicamente correta.

Os abusos a que foi submetido, como a estranha criação de *ex libris* comemorativos³, serão absorvidos pela História. Nós, no entanto, estaremos divulgando o melhor destes ícones bibliográficos que é, entre outras coisas, a potencialidade de poder atrair o interesse de ciências como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Heráldica, a Semiologia, a Genealogia, a Paleografia, etc.

Isto será impossível com o despautério dos *ex libris* "prêt-à-porter", que começam a surgir nas lojas de alguns museus de arte, principalmente nos Estados Unidos. Um desenho já pronto, sem contar com a

participação do bibliófilo, fica vazio de todo um "carrefour" de informações, como as acima citadas, de fundo antropológico, sociológico, psicológico, etc. É simplesmente um elemento decorativo (e até poluidor), colado ao livro.

O uso destas etiquetas ou carimbos nos ítems bibliográficos de conjuntos pessoais ou de entidades, embora constatado na Idade Média e até na Antiguidade, só se consolida no final da Renascença, com a difusão do livro tipográfico, como afirma Newton Carneiro ⁴.

Outro componente nobre do *ex libris* é o de ser um espaço privilegiado da gravura. Sua história corre paralelamente, tanto em relação à História do Livro, quanto à da Gravura, pois tradicionalmente eram feitos em suas muitas técnicas, começando pela primeira delas, a xilogravura. Como marca de posse gráfica, o *ex libris* pode ser considerado um dos antecessores do logotipo; como xilogravura, é uma das primeiras "mass media", iniciando uma tecnologia de reprodução em massa de imagens que nos leva, hoje, ao computador, como observei no texto dos "Anais do IX Encontro Nacional da Anpap", em 1997 ⁵.

À medida em que estes selos de posse passam das técnicas artesanais àquelas mecânicas, vão perdendo seu valor, até este costume quase desaparecer de nosso país, por volta dos anos '60.

O COLECIONISMO E SUAS IMPLICAÇÕES

Nas atas do "III Encontro Nacional de Ex-libristas" realizado em Coimbra em outubro de 1979 cita-se que o *ex libris* é um culto à Arte e à Beleza, à Amizade e à Cultura e é também, no dizer lapidar de Lopes de Azevedo, "...a comunhão cultural de gente em fraternidade, num mundo tão carecido dela" ⁶.

Embutido neste comentário está uma declaração de amor ao *ex libris* tomado como objeto de colecionismo. Entretanto exlibristas ortodoxos, abominam este mesmo colecionismo, considerando-o uma forma de desvirtuamento destas siglas livrescas.

Sim, porque elas foram criadas para acompanhar os livros de uma biblioteca, portanto o livro é seu "habitat" natural. Ao serem colecionadas, perderiam sua função básica, ficando estéreis deste ponto de vista.

Mas como resistir ao charme destes mimos artísticos que o séc.XIX, com sua mania de reunir e guardar quinquilharias, sabiamente preservou para nosso deleite intelectual?

Durante séculos, grandes artistas (pintores e gravadores) deixaram seus nomes ligados ao *ex libris*, como Holbein, Lucas Cranach, Saint-Aubin, Viot ⁷, entre outros, tomando-o uma peça de arte e despertando o desejo de serem amealhados.

O colecionismo mal-entendido levou à "fabricação" de *ex libris* que eram trocados às dúzias entre seus aficcionados, sobretudo no século XIX, com seus livros tipográficos, o século da popularização destes selos de posse, que tiveram um início elitista como apanágio de monges e nobres.

A partir do século passado foi formada uma rede mundial de troca e divulgação de *ex libris*, bancada por associações nacionais de exlibristas, que no pós-guerra ainda existiam na Holanda, Bélgica, Estados Unidos, Itália, como também no Brasil (Sociedade dos Amadores Brasileiros de Ex-libris, Sociedade Paulista de Ex-libris, Clube Internacional de Ex-libris ⁸). Muitos colecionadores de *ex libris* eram também filatelistas, o que facilitava ainda mais este intercâmbio.

Stella Maris
de Figueiredo
Bertinazzo

279

Enfim, colecionar *ex libris* não era oneroso (a não ser aqueles raros e preciosos de gravadores como Dürer ou Escher) e proporcionava momentos de grande gozo intelectual e artístico.

O verdadeiro amante do livro e dos *ex libris* não vai arrancá-los de seu lugar para instalar esta etiqueta em uma coleção. Também não precisamos ser “xiitas” a ponto de abominarmos o colecionismo pelos erros já cometidos. A gravura nos proporciona uma solução de continuidade por sua própria ontologia: a de ser múltiplo, ao mesmo tempo que é um original. Por que não fazer uma tiragem incluindo os *ex libris* que vão ser usados pelo bibliófilo em sua biblioteca, mais alguns exemplares para guardar em uma coleção e outros para doação e permutas? Isto vale para qualquer tecnologia da imagem usada em sua confecção, incluindo aí o off-set, a fotocópia, a arte computação. É claro que as técnicas mais nobres, como a gravura, se são mais caras, em contrapartida valorizam a coleção e possibilitam permutas mais vantajosas.

X Encontro Nacional
da ANPAP

280

Em 1979, quando ingressei na Universidade de Brasília, encontrei apócrifa e esquecida num cofre da Seção de Obras Raras de sua Biblioteca Central, uma valiosa coleção de *ex libris*. O que me aproximou do exlibrismo foi sua conotação com a gravura. Assim transformei minhas perplexidades, diante desta coleção, numa pesquisa chamada “*Ex libris, o resgate*” financiada pelo CNPq e pela FAPDF. Este projeto visava tanto organizar e estudar a coleção, como difundir o exlibrismo, no ostracismo em nosso país, há algumas décadas, através de palestras, participação em congressos, exposições, fazendo e ensinando a fazer *ex libris*.

Descobrimos que essa coleção fora formada a partir da aquisição de itens bibliográficos de conjuntos pessoais (Agrippino Grieco, Carlos Lacerda, Homero Pires e Pedro Nava, dentre outros). Juntamente com o material bibliográfico, vieram outros objetos, inclusive *ex libris*, sendo com certeza uma grande parte destes, pertencentes a Homero Pires, notável político e jornalista baiano, falecido em 1962. Estes *ex libris* eram tanto de origem nacional, como estrangeira, a maioria sendo deste século.

Infelizmente, na época, não houve o trabalho de separar e relacionar os *ex libris* que vieram em cada coleção e só a de Pires foi passível de ser identificada, pois permaneceu incólume.

Além da dificuldade de se detectar a origem, havia o problema de se reconhecer as técnicas em que tinham sido executados estes selos de posse. Dentre elas pudemos identificar a xilogravura, a linoleogravura, a calcogravura, a água-forte, a zincogravura, a litografia, a fotogravura, a tipografia.

As técnicas mais recorrentes da coleção são a zincogravura, a água-forte e a litografia. Nos exemplares brasileiros foram identificadas quarenta e oito peças em zincogravura. As outras técnicas aparecem especialmente em exemplares estrangeiros. São vinte e sete litografias, dezoito águas fortes, quatorze fotogravuras e cinco xilogravuras.

Os temas são variados, mas existe a predominância do simbólico, seguido do heráldico e do paisagístico. Alguns poucos são eróticos, outros macabros e por fim, alguns são religiosos.

Na coleção encontramos também 145 exemplares feitos na cidade do Rio de Janeiro, sendo que 115 são do período que vai de 1948 a 1953. Destes últimos,

86 *ex libris* foram feitos por Alberto Lima, um dos principais criadores e defensores do exlibrismo em nosso país.

A maioria destes ícones bibliográficos pertenceram a proprietários e não a proprietárias. Das proprietárias destacamos os dois exemplares eróticos de Luella S. de Vasconcellos, feitos pela mesma, na técnica da zincogravura.

Dentre os primeiros exemplares brasileiros de renome, destacamos a presença de três deles em nosso acervo, citados por Manuel Esteves em seu livro "O *ex libris*"⁹: o do diplomata José Maria da Silva Paranhos, o Barão do Rio Branco; o de Eduardo Prado e o de Joaquim Nabuco. Faz parte também, do mesmo, o requintado e gracioso *ex libris* da Viscondessa de Cavalcanti e o de seu ilustre esposo, assim como a carta que a mesma enviou a Homero Pires para ceder-lhe estes dois exemplares.

O menor exemplar da coleção é o de BOLN, medindo 1,2 cm de diâmetro, que pode ser comparado a um botãozinho. Já o maior *ex libris* é atribuído a José Pires dos Santos que, com suas variantes de tamanho, alcança 22,3 x 15 cm, num desenho simbólico de muita simplicidade e beleza. Estas medidas incluem as margens do papel.

Alguns *ex libris* apresentam em sua composição figuras mitológicas em gravuras artesanais. O *ex libris* de Ella Rubinstein é representado por uma sereia segurando um livro aberto sobre o peito e erguendo ao alto, um coração. Esta bela litografia foi feita no ano de 1922, mede 8,4 x 3,6 cm e não é brasileira. Já o exemplar de Elysio de Carvalho, uma gravura em metal de um centauro e um anjo, foi feito no Brasil. Mede 12,7 x 7,5 cm, sempre contando com as margens.

A xilogravura de uma medusa, foi idéia de F. Carbonara, (seria o mesmo que prefaciou o

Ex Erotica II?) num *ex libris* simples mas de execução delicada. Mede 7 x 6,8 cm.

O brasileiro Otto Floriano sem dúvida gostava de ter vários *ex libris*. Oito dos exemplares que identificamos em nossa coleção são de sua propriedade. As variantes de tamanho, são muito interessantes, refletindo uma certa vaidade, por usar seu próprio perfil. Um deles, de temática simbólico-erótica, vem com a insígnia *ex musicis*. Alguns estão identificados como tendo sido executados pelo próprio artista.

A Coleção de *ex libris* da Seção de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade de Brasília/BCE consta de 2554 peças, sendo 1302 duplicatas. Além disto, através de uma campanha em 1995, localizamos cerca de 200 livros com *ex libris*, em seu acervo geral. Este trabalho será repetido proximamente, para "pe-nearmos" mais ainda os livros da BCE.

Conseguimos, com a assessoria da Chefe da Seção de Obras Raras, bibliotecária Clarimar A. Valle e a colaboração da bolsista de IC, Rosângela Roosevelt, organizar a coleção, que brevemente estará disponível ao público. Ela foi estudada, catalogada, classificada, restaurada, tombada e acondicionada.

Para se colecionar é necessário catalogar, classificar e acondicionar a coleção.

Catálogo e classificação são processos distintos mas complementares na organização de documentos em uma biblioteca.

A catalogação trata da descrição física do documento mediante dados contidos no próprio (ex: autor, título, editor, data) e do estabelecimento de pontos de acesso (ter-

Stella Maris
de Figueiredo
Bertinazzo
281

mos por onde o documento poderá ser encontrado) de forma a reuni-los sob características comuns (ex: autor e título) com o objetivo de se criar catálogos de documentos pertencentes a uma coleção, visando sua organização e recuperação. O Código de Catalogação Anglo Americano, 2ª edição (AACR2), apresenta normas internacionais para uniformização destes dados.

Enquanto a catalogação descreve fisicamente o documento, a classificação utiliza os conceitos retirados do seu conteúdo informativo, "é um meio de introduzir ordem numa multiplicidade de conceitos, ou idéias, ou itens de informação, organizando-os em classes, isto é, grupo de

coisas que têm algo em comum" (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE DOCUMENTAÇÃO. CDU: Classificação Decimal Universal. 2 ed.. Brasília : IBICT, 1982.

X Encontro Nacional
da ANPAP

282

p. VIII). Estes assuntos são representados por classes numéricas; cada classe corresponde a uma área do conhecimento humano. O assunto *ex libris*, na CDU, é representado pelo número 097.

Edmond des Robert¹⁰ sugere alguns métodos de classificação, considerando que a ordem alfabética estrita, sem levar em conta as épocas, os países, levaria a uma grande confusão. Aconselha portanto a classificação por períodos, países e indivíduos, estes últimos, claro, em ordem alfabética.

No caso da coleção de *ex libris* da Seção de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, já que não temos tradição nesta área, optamos pela ordem alfabética como sugere o modelo cubano, português e o CDU, mesmo porque os exemplares fora do séc.XX não são muitos e também porque encontramos a coleção desorganizada e sem memória.

Os *ex libris* foram assim listados pelo sobrenome do proprietário, em ordem alfabética, de acordo com a seguinte ficha catalográfica: nome do proprietário, desenhista, legenda, local e data, técnica, notas (observações, variantes e temas) e número de tomo. Um dos itens, o que trata das técnicas dos *ex libris*, foi aperfeiçoado através do uso do código internacional da FISAE (Fédération Internationale des Sociétés d'Amateurs d'Ex-Libris). Mais um quesito foi acrescentado, o que diz respeito às dimensões dessas vinhetas, incorporadas aí, suas margens.

Para a organização da coleção levou-se em conta a descrição física do *ex libris*, o registro patrimonial de cada exemplar (atribuindo-se-lhe um número de tomo) e também seu acondicionamento, sua armazenagem e, quando necessário, seu restauro visando à boa conservação.

Os exemplares que continham nomes ou iniciais difíceis de se identificar foram chamados de "ilegíveis", obedecendo-se somente à ordem numérica.

Aqueles que não continham qualquer identificação, foram chamados de "não identificados", continuando a seqüência numérica preestabelecida.

Com referência à parte de acondicionamento destes selos de propriedade, com o auxílio do CEDOC, Centro de Documentação da Universidade de Brasília, foi desenvolvida uma caixa para armazenar aproximadamente cento e cinquenta exemplares. Para isto foi feito o corte de moldes destinados à base da caixa e os revestimentos internos e externos. No revestimento interno, deu-se preferência ao forro em papel neutro e no externo, ao marmorizado. Elas medem 31 x 22 cm.

Para executar o trabalho, os exemplares tombados foram fixados pela parte supe-

rior em uma folha de papel (neutro filifold) cortado em tamanho A4. No rodapé desta página constam as informações sobre cada exemplar específico, impressos no próprio papel neutro. Visando à segurança do material adotamos o critério de colocar apenas um exemplar em cada folha, numerando as variantes.

Foram necessárias onze caixas para dar suporte à coleção e garantir futuros adendos.

Encontrar a coleção de *ex libris* que pertenceu a Homero Pires, foi uma surpresa, inda mais que estava organizada em pranchas de cartolinas e acondicionadas em duas pastas (a pasta 1 com 163 exemplares e a pasta 2 com 89 exemplares). Para efeito deste projeto, foi conservado o seu estado original, inclusive com as respectivas anotações de Pires. Este material foi catalogado e tombado. Portanto, para preservar a organização dada por seu dono original, não segue uma ordem alfabética.

Foi encontrada, também, no meio deste material, uma coleção avulsa de *ex libris* pertencente ao próprio Homero Pires, coincidentemente constando de 163 exemplares, que foram incluídos no catálogo geral, indicando-se sua origem com as iniciais HP.

As duplicatas foram relacionadas e separadas; não foram tombadas, ficando reservadas para futuras permutas.

COLECIONADORES

Jorge de Oliveira, artista fluminense radicado em Caçador, Santa Catarina, é sem dúvida o decano do *ex libris* no país. Além de já ter colecionado 15000 ítems, perdidos numa enchente em São Paulo (1967) é, segundo Paulo Berger, o único artista criador de *ex libris* com atividade praticamente contínua, no Brasil, há mais de quarenta anos. Com afinco conseguiu

refazer sua coleção, hoje totalizando cerca de 6000 espécimens.

O colecionador Paulo Berger (RJ) tem investido num "Catálogo de *Ex-libris* Brasileiros", que surgiu a partir de uma longa pesquisa em fontes bibliográficas tais como revistas especializadas e catálogos (representadas em sua organização por letras do alfabeto, em caixa alta).

A pesquisa abrangeu também coleções particulares, que foram caracterizadas pelas iniciais dos nomes dos colecionadores.

As siglas e os números após o nome do proprietário do *ex libris* indicam a fonte original em que o mesmo foi registrado; quando sublinhadas, sinalizam a existência de reproduções do exemplar, ou a presença deste em uma das coleções consultadas.

Stella Maris
de Figueiredo
Bertinazzo

283

Este catálogo foi-nos muito útil pois prestou-se a esclarecer dúvidas quanto aos nomes de proprietários dos exemplares da Coleção de *ex libris* da Seção de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade de Brasília, e confirmar suas nacionalidades.

Ficamos sabendo através de Clarice Tabosa, quando responsável pelo Setor de Obras Raras, que a Biblioteca Pública do Paraná adquiriu entre 1986/87 a coleção de Elias Azambuja, que, por 60 anos, colecionou estas preciosidades gráficas, no total de 2.500 exemplares. Foram necessários mais de três anos de trabalho árduo e especializado para disponibilizar a coleção ao público, acondicionada corretamente. Pena que recebemos esta informação tardiamente com o nosso trabalho já em andamento, o que teria poupado tanta pesquisa por um método de

catalogação destes selos de posse, pois o usado pela citada biblioteca é excelente.

Outros colecionadores brasileiros: Conceição de Castilho Stamato; Décio Murilo Drumond (Livraria Pindorama - DF, mais de 300 exemplares); Elysis Belchior (RJ); João Moss; Kuri Prober (ilhéu de Paquetá, 70 exemplares maçônicos); Luiz Fernando Souza de Carvalho (PA, cerca de 7000 exemplares); Nery de Siqueira e Silva; Paulo Bodmer (RJ); Renato Berbert de Castor (Salvador-Bahia); Roberto Pedrosa (RJ); Von Hager-Gintner; Waldir Cordovil Pires; José Mindlin; Neo Schlafman (RJ).

X Encontro Nacional da ANPAP 284

Notas

1. BERTINAZZO, Stella Maris de F. "Ex libris, pequeno objeto do desejo". In: Anais do Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1996, São Paulo. 392 p.p.295.
2. OLIVEIRA, Jorge de. Correspondência recebida em 15/06/99
3. OLIVEIRA, Jorge de. Correspondência recebida em 07/06/99
4. OLIVEIRA, Jorge de. Idem.
5. CARNEIRO, Newton. "Um pouco de História: a Coleção de Eli Azambuja Germano". 1982 (texto reproduzido para distribuição na exposição "Ex libris, o resgate", realizada no Museu da Gravura Cidade de Curitiba, julho/99)
6. BERTINAZZO, Stella Maris de F. "Ex eroticis, a intimidade da Arte. In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPAP, 1997, São Paulo. 350p. p. 200
7. Actas, III Encontro Nacional de Ex-libristas. Coimbra, 1979. p. 2.
8. CARNEIRO, Newton. Idem.
9. OLIVEIRA, Jorge. *Primeira exposição sul-brasileira d'ex-libris*. Jornal da Noite. Blumenau SC, 1992. p. 10
10. ESTEVES, Manuel. "O ex libris". Laemmert, Rio de Janeiro, 1958. págs. 131,145 e 161.

11. ROBERT, Edmond des. *L'Ex-Libris, son historique, sa collection*. Association Française des Collectionneurs d'Ex-libris et Gravures. Palais Ducal. Nancy. 1946. p. 67

Stella Maris de Figueiredo Bertinazzo é professora aposentada da Universidade de Brasília. Atualmente está credenciada junto à mesma como Pesquisador Associado Sênior.

Desde 1985 é Mestre pela New York University (EUA) Foi bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian (Portugal), da "Università Italiana per Stranieri" (Itália), da "Japan Foundation" (Japão), CAPES e CNPq.

É coordenadora do projeto "Ex libris, o resgate", (FAPDF e CNPq) e foi vice-presidente da ANPAP, coordenadora do Núcleo de Gravura da UnB e coordenadora de extensão do IdA/UnB.

Em 1982 esteve no Japão como Pesquisadora Visitante da "Tokyo University of Fine Arts and Music".

Ganhou 17 prêmios, como o 1º lugar no festival "Touch the Sky" (1997), no Canadá, 2º Exposição Jovem Arte Contemporânea (1968) e XII Salão Nacional de Artes Plásticas (1991), no Brasil, dentre outros.

Participou de mais de 100 exposições no Brasil e exterior inclusive uma individual em New York e fez quase 50 curadorias.

Tem trabalhos incorporados a vários acervos e museus, detacando-se o Museu Gutenberg, em Mainz, Alemanha e a Coleção Alain Défour, na França.

Em 1986 ganhou o 1º prêmio de poesias do Concurso Nacional Cora Coralina, promovido pelo Ministério da Cultura / MINc e Instituto Nacional do Livro / INL.

<http://www.unb.br/vis/vis/index.htm>

MUNDOS VIRTUAIS E VIDAS ARTIFICIAIS

Suzete Venturelli

O interesse do artista na criação de mundos virtuais, através das possibilidades das linguagens de programação utilizadas na sua criação, está veiculado à possibilidade de introduzir experiências multisensoriais nas quais, em princípio, busca-se entender e explorar o impacto das novas tecnologias no sensorial humano, onde todos os sentidos dos usuários sejam mobilizados. O aspecto multisensorial, questiona radicalmente o domínio do olho na organização do mundo visível, e cede seu poder, pelo menos em parte, às outras habilidades do corpo do usuário, como as mãos, os gestos, a respiração, ao som da voz e rapidez de movimentos.

Busca-se, nesse sentido, tornar esse tipo de produção artística, pelo menos do ponto de vista do acesso e primeiro contato, intuitiva para o usuário, permitida pela modalidade cognitiva baseada principalmente e sobretudo na interatividade e na sensorio-motricidade, ou seja, nas competências que qualquer ser humano possui e que não é preciso aprender. Segundo o teórico Pier Luigi Capucci, esse nível de interação, corresponde ao primeiro contato com a obra artística, é a dimensão que detém o usuário ludicamente no nível sensorio-motor, passando em seguida ao envolvimento de um mundo de significações, no qual atrás da aparência, muitas vezes, familiar e intuitiva, atrás de um limiar convidativo

e misterioso, pode esconder o inferno[1997, verificar].

A interação do usuário com os mundos virtuais é feita através das máquinas, com a ajuda de interfaces, que são as mais simples ferramentas de acesso, tais como âncoras, botões, teclados, e as mais sofisticadas, tais como os capacetes de visão, luvas sensoriais, etc. Na criação de interface, que é o verdadeiro núcleo da obra, chave para o todo da disposição, que por sua vez determina a interface, na arte interativa, que usa tecnologia interativa, observa-se, segundo o teórico Derrick de Kerckhove, duas direções radicais: a primeira é quando a interface invade o corpo e penetra fisicamente no sistema nervoso. Esse tipo de interface o autor denomina de "bionismo" ou "ciborgismo". O se-

gundo caso, analisado pelo autor, a interface não invade o corpo, mas invade a mente, que se torna a sua própria interface. De pobres teclados até capacetes de visão sofisticados, a corrida para a última geração de desenvolvimento de interfaces, tem sido inexorável. Para Kerckhove isso não terminará até que possamos comandar, por nossa própria conta as nossas extensões eletrônicas[1999, 29]. Os mundos virtuais se enquadram nessa segunda categoria, descrita por Kerckhove, e, por sua vez, essa questão está profundamente relacionada com o seu espaço de veiculação.

Em função de sua natureza, por ser computacional, e das possibilidades de interações, o mais adequado espaço, no nosso modo de ver a questão, é a rede mundial de informações. No ciberespaço, como está sendo denominada a rede mundial de informações, a criação artística vai

Suzete
Venturelli

285

ao encontro de "algo amplo e bastante complexo, ele cristaliza a rede atual de linhas de comunicação e bancos de dados num pseudocosmos colorido, uma "alucinação consensual" através da qual informações e pessoas circulam como se fossem a mesma coisa. um "lugar" onde os cubos, globos e pirâmides de informação são tão "reais" quanto a própria autoprojeção de uma pessoa. O ciberespaço é a pátria e a terra natal da era da informação - o lugar onde os cidadãos do futuro estão destinados a habitar." [GIBSON: 1984, 249]

Outro aspecto que pode-se observar nesse tipo de criação artística, é que ao se interessar pela criação de mundos virtuais, o artista interage pro-

X Encontro Nacional
da ANPAP

286

fundamente com a ciência e tecnologia e seu contexto social, vivendo e atuando em dimensão multicultural e de m u l t i p l a s contextualizações, onde o espaço escolhido, de operação e de influência é o corpo social inteiro.

Quando o corpo/máquina, realmente interagem, como podemos perceber no trabalho de Stelarc, estamos diante de um conceito, que eu considero o mais importante no seu trabalho, relacionado à mutação do corpo humano. Por outro lado, corpo e máquina estão buscando explorar modelos emprestados à ciência da vida (de certa maneira, na arte, os modelos emprestados da ciência da vida estão substituindo os modelos emprestados da ciência da matéria), onde o próprio corpo é estudado, com seus comportamentos, reações e conhecimentos.

Neste caso, mundos virtuais é um exemplo de aplicação desses modelos da ciência da vida, onde encontramos, cada vez mais, entidades, objetos-imagem ou

criaturas virtuais complexas dotadas de comportamento autônomo, com as quais podemos interagir ou criar. Nesse sentido, busca-se dotar a máquina das mesmas possibilidades cognitivas de seus criadores, determinada pelo inteligível e o emocional. O que se pretende com esses trabalhos artísticos é tentar cessar com a discussão sobre a dualidade entre imaginação e razão, pensamento simbólico e pensamento lógico para favorecer a modelagem de universos de ficção, de imaginários multiforme e multimodais associando imagens, sons, linguagens e gestos [COUCHOT: 1998, 156].

CRIATURAS VIRTUAIS NO CIBERESPAÇO

Ao atuarmos como artistas, implementando mundos virtuais no ciberespaço, estamos também participando de um universo que se estende e compreende não apenas materiais, informações e seres humanos, mas também é constituído e povoado por seres estranhos, meio textos meio máquinas, meio atores, meio cenários [LÉVY: 1999, 41], dotados de um mínimo de capacidade cognitiva para sobreviver.

A interconexão desses mundos deixa prever o horizonte de um ciberespaço parecido com um imenso metamundo virtual heterogêneo, em transformação permanente [LÉVY: 1999, 43]. Segundo Edmond Couchot [1998, 239], mundos virtuais, dispositivos interativos de todo tipo e redes, são povoadas com seres que simulam a vida e a inteligência, onde encontramos uma grande parte, de desenvolvimento de produções artísticas, que implicam, simultaneamente, pesquisas computacionais, das ciências da vida e da cognição.

Essas criaturas, que habitam o ciberespaço, fazem parte de pesquisas relacionadas com a criação de realidade virtual, compreendendo mundos virtuais e vidas artificiais. Essas criações vêm pro-

vocando surgimento do que está sendo denominado de um ecossistema virtual. Mas, antes mesmo da possibilidade de criação artística com vidas artificiais em redes telemáticas, como a Internet, alguns artistas começaram a desenvolver estudos relacionando a arte computacional e a ciência da vida. Os pioneiros, que se autodenominam Organic Artist (Artistas Orgânicos), são: Yoichiro Kawaguchi, William Latham, Karl Sims, Charles Ostman, Darrel Anderson e Steven Rooke.

ORGANIC ARTIST

Yoichiro Kawaguchi, também pioneiro na área de animação computacional, cria mundos inspirados em vidas animais e vegetais, híbridos totalmente imaginados, de alta resolução, combinando sistema paralelo de multi-processamento com efeitos de imagens em ray-tracing transparentes. Traduz desde os anos 80 até hoje, a essência da simulação na Arte. É importante observar que os anos 80 é marcado pela evolução da computação gráfica, no que concerne a modelagem e animação tridimensional, que permitiu, por sua vez, a atribuição do conceito de simulação para as imagens geradas no computador. Essas imagens passaram a ser denominadas de imagens de síntese, significando que sua estética difere das imagens digitais que são capturadas do real, tais como o desenho, a pintura, a fotografia, seres vivos, etc. e posteriormente tratadas por meio de paletas eletrônicas.

A tecnologia computacional, nesse momento, proporcionava e permitia simular a construção de imagens tridimensionais realísticas com recursos que incluíam a criação do movimento. Nesse contexto duas vias de pesquisa se apresentam: uma consistia na adequação da técnica da animação tradicional aos procedimentos computacionais onde a informação é fornecida ao computador no intuito de des-

crever os movimentos, e a outra sintetizava a informação a partir de algoritmos. As duas vertentes muitas vezes se combinavam nos trabalhos artísticos. Nesse momento encontramos uma grande variedade de produção realística e experimentações com animações orgânicas e complexas [COUCHOT: 1998, 134-163].

Karl Sims, se insere nesse contexto e, desde o final dos anos 80, sua pesquisa artística tem por objetivo simular a evolução de seres vivos segundo as hipóteses darwinistas (variação contínua e seleção). Criou suas imagens com algoritmos genéticos e utilizou, para o desenvolvimento de suas criaturas de síntese, comportamentos baseados nas leis da física em conjunto com o conceito darwinista de evolução.

Outro artista pioneiro é William Latham que trabalha no Centro Científico da IBM em Winchester e desenvolve o que ele denomina de "Formas tridimensionais de evolução". Esse artista, desenvolveu um software de modelagem de sólidos em conjunto com uma equipe de programadores, para a construção de formas tridimensionais. As formas criadas sofrem mutações, a partir de cruzamentos específicos e combinam-se em formas complexas a partir de códigos gerados com base genética.

Charles Ostman trabalha em Berkeley, Califórnia, e possui grande interesse pela Nanotecnologia aplicada numa perspectiva artística, ou melhor, no que ele denomina de arte orgânica. Busca desenvolver em seus trabalhos sentimentos de síntese, com máquinas moleculares compostas por nano legos, nano robôs e organismos artificiais.

Suzete
Venturelli

287

Darrel Anderson buscou desenvolver um software, denominado GroBot, com o objetivo de criação intuitiva de modelagem 3D. Através desse programa, o artista procura explorar relação sinérgica entre arte e ciência. Seu trabalho toma por base as pesquisas de Seymour Papert, criador da linguagem LOGO, e os conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem com computador, destacando o emprego de atração, repulsão, gravidade na elaboração de formas orgânicas (organic art), com a participação de crianças. Outro artista que se destaca é Steven Rooke que procura, assim como Karl Sims, trabalhar com o conceito de evolução, no sentido darwinista.

X Encontro Nacional da ANPAP

288

JAVA e VRML, surge a possibilidade de se estender esse tipo de pesquisa artística para as redes telemáticas. Essa tecnologia traz novas perspectivas em relação à pesquisa sobre vidas artificiais, na medida em que proporciona, realmente, a criação de mundos virtuais, que pode também compreender a existência de vidas artificiais, representadas pelas criaturas que neles habitam, vivem, e como foi dito anteriormente, podem interagir entre elas mesmas e com os usuários.

AVATARES

Para imergirmos em mundos virtuais, normalmente, temos que, através de uma interface, quase sempre bastante interativa, escolher o que está sendo denominado de avatar. Na mitologia hindu, Avatar é a reencarnação de uma divindade (Vixnu). No ciberespaço, amplia-se seu sentido original e passa a representar

corpos virtualizados que assumem múltiplas identidades na interação homem-mundos virtuais.

Dinâmico, e nem sempre na forma humanóide, possui diferentes comportamentos e expressões corporais e é modelado em conformidade com o(s) universo(s) que o rodeia, na textura do mundo em que habita, voltado ao mundo, ao outro, como ser significante e como significado [VENTURELLI, BURGOS: 1999, 1].

Os avatares podem ser observados e incorporam os usuários nos sistemas de domínio de multiusuários (MUDs). Esses sistemas, que algumas vezes constituem comunidades, mostram objetivas/subjectivas realidades, denominada por Kerckhove como realidades conectadas ou, ainda, como imaginários conectados. Ainda segundo o autor, a mente e suas experiências são exteriorizadas através desses mundos, e da realidade virtual, e suas extensões sensoriais, onde podemos ver a nossa imaginação ou a do outro na nossa frente, onde podemos imergir e ser outra pessoa. Neste caso estamos diante de objetos da consciência, conectando nossa imaginação na do outro [1999, 39].

Além dos avatares, atualmente, está se multiplicando a criação de programas robôs, "Bots", que são também considerados avatares com a diferença que, este tipo de avatar, não incorpora os usuários. Ele pode ser definido como um autômato. Em algumas comunidades, baseadas em IRC (Internet Relay Chat) e MUDs (Multi-User Domains), encontramos os Bots como agentes de interação entre os cidadãos e a comunidade virtual. A interação leva, muitas vezes o usuário a acreditar que está interagindo com um humano. Alguns desses Bots podem ser encontrados na comunidade virtual Alpha Worlds, como inspetores, que auxiliam o

usuário durante a sua visita ou como cidadão do mundo.

No endereço **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** encontramos o programa robô Elisa, criado no MIT. Ele foi o primeiro chatterbot a interagir com humanos. Ela é uma psicoterapeuta e tem sido reeditada até hoje.

Atualmente, alguns mundos virtuais possuem criaturas com cibervidas, também conhecidas como brinquedos virtuais, que envolvem interações entre humanos e imagens de síntese. Normalmente essas criaturas, para sobreviverem, dependem dos usuários. Um exemplo de cibervida é o mundo virtual criado por Fujitsu Interactive (trabalhando com o inventor Macoto Tezca, no Japão, em 1996) denominado TEO (The Other Earth) composto por uma incrível floresta cheia de criaturas, que moram num CD-ROM e podem interagir com o usuário inclusive na Internet.

VIDA ARTIFICIAL NO CIBERESPAÇO

Avatar faz parte do que está sendo denominado de biosfera e ecossistema do espaço digital. Algumas formas de biosfera digital podem ser representadas pelas seguintes pesquisas: Modelos de vida matemáticos e ecossistemas de síntese.

Como exemplo de modelos de vida matemáticos podemos citar o trabalho denominado Jogo da Vida, de John Conway. Esse trabalho criado em 1960 e implementado posteriormente através de JAVA na WWW, trata de três assuntos primordiais: o nascimento, a sobrevivência e a morte de um ecossistema.

Outra interessante pesquisa sobre vidas artificiais foi criado por Robert Silverman, denominado de Swarm (enxame) onde o usuário pode determinar o número e ta-

manho do enxame e observar as variações que ocorrem entre os objetos. Outras pesquisas do autor simulam a população de peixes e a convivência com tubarões. Nessa mesma linha de pesquisa encontramos As Vidas de Craig Reynold, que busca desenvolver e estudar a simulação de movimentos de animais, tais como pássaros e peixes.

Algumas pesquisas com vidas artificiais, especialmente as que estão preocupadas com aprendizado e adaptação, dotam seus organismos com redes neurais, ou seja com a simulação de cérebros artificiais. Rede neural pode funcionar como um algoritmo de aprendizado e pode ser treinado. Uma típica tarefa de rede neural está no reconhecimento e correlação de imagens, tal como a da caligrafia humana. Neste caso, a rede neural é composta por uma coleção de dispositivos de entrada e saída, denominados neurônios, os quais são organizados em uma conexão de rede, com input sensorial de diferentes camadas, sinais, símbolos ou níveis de interações.

Um exemplo desse tipo de pesquisa é o mundo denominado de PolyWorld, desenvolvido por Larry Yaeger da Apple Computer. Esse mundo é um sistema de ecologia computacional que explora as possibilidades de vidas artificiais. Simula organismos reproduzidos sexualmente, com capacidade de lutar, matar e comer uns aos outros. Os alimentos que comem cresce no mundo, e eles podem também desenvolver, com sucesso, estratégias para sobreviver ou morrer. Nesse mundo, complexo, onde a vida e a morte são visualizadas, o controle do organismo inteiro está baseado em redes neurais "cérebros". Cada estrutura neural é um diagrama e foi determinada por um código genético.

Suzete
Venturelli

289

No domínio da pesquisa de ecossistemas artificiais, nas redes telemáticas, destacamos, os trabalhos desenvolvidos por Bruce Damer e Todd Goldenbaum, que criaram um grupo denominado de Nervers com o objetivo de desenvolver sistemas baseados em nanotecnologias, com vários níveis de controle biológico e modelos em VRML, para serem veiculados na rede Internet. A partir desse grupo surgiu a organização Biota.org, em 1996. Essa organização busca, atualmente, explorar a possibilidade de criação e implementação de ecossistemas artificiais na rede Internet, com vida própria e com a participação do usuário. O primeiro trabalho implementado chama-se Nerver

X Encontro Nacional
da ANPAP

290

WWW, cuidar dela e, dessa maneira, participar do ecossistema digital.

AVATARES E MUNDOS VIRTUAIS CRIADOS NO LABORATÓRIO DE IMAGEM E SOM

A relação da arte com as novas tecnologias, embora razoavelmente recente, vem buscando demonstrar sua importância para o desenvolvimento da área de artes visuais. Para o desenvolvimento de nossas pesquisas está sendo fundamental sistematizar e contextualizar as produções realizadas no LIS em relação ao contexto artístico e ao processo de criação que adotamos. Nesse sentido, buscamos a seguir expor, resumidamente, o contexto no qual inserimos nosso trabalho e em seguida descrever o andamento da pesquisa sobre a criação de avatares e mundos virtuais, criados exclusivamente para serem veiculados na rede mundial de informação Internet.

Nossa pesquisa se insere numa categoria de produção de imagens denominada de imagens de síntese, por serem calculadas, modeladas e animadas computacionalmente, com recurso de imersão e interatividade em tempo real. Sobre essa categoria de imagem, levantamos, em estudos teóricos anteriores, algumas importantes contribuições para a área e destacamos os seguintes artistas cujo processo de criação nos interessaram particularmente: pioneira na área, Vera Molnar, em 1977, fundamentou seu trabalho no acaso, onde sua intervenção é rigorosamente controlada pelo computador, chegando a 1% de desordem. Ela submeteu uma rede de quadrados a uma intervenção aleatória programada que provocou distorções na forma original.

Outro artista que destacamos é Jean Pierre Yvaral, pioneiro em pesquisas óticas, por se interessar pela ciência como um modelo para a criação artística, realizando programações matemática para a criação de superfícies picturais, baseada em estruturas geométricas que possibilitavam a reconstituição de uma imagem original, em diferentes faces com os mesmos elementos. Edward Zajec, pioneiro da animação computacional, usava modelos matemáticos para a modulação de cores. Seu trabalho concerne à articulação no tempo entre sons, cores e formas.

Trabalhando com humanos virtuais encontramos Hervé Huitric e Monique Nahas, que desenvolvem modelos do corpo humano animados utilizando um certo tipo de curvas matemáticas e se inspirando nas teorias de Ekman sobre a universalidade das expressões faciais. Outro artista importante e referência para os nossos projetos é Michel Bret e suas criações simulando universos fantasmagóricos povoados de criaturas híbridas, metade animal metade objeto. Esse artista realiza um tipo de síntese das formas, onde suas qualidades plásti-

cas, seus movimentos estão em estreita relação. Sobre interatividade, Nelson L. Max, é um pioneiro e apresenta em Paris, 1983 a primeira paisagem animada interativa. A qualidade da imagem é impressionante para a época, utilizando para tanto algoritmos de raytracing. Possibilitava a interação do “espectador” sobre a imagem que se modificava conforme a ação do usuário, provocando efeitos luminosos surpreendentes. Os resultados imagéticos são conseqüências de transformações complexas dos elementos que compõem a paisagem e sobretudo em função do seu desenvolvimento temporal. Sobre imersão em realidade virtual, Nicole Stenger, realizou um projeto no MIT, denominado *Anglic Meeting*, 1983, para criar uma instalação empregando imagens de síntese e equipamentos de realidade virtual que possibilitavam a sensação de imersão do espectador em espaços virtuais.

Para o desenvolvimento de nossas pesquisas, uma outra referência fundamental é o trabalho desenvolvido pela artista Sonia Sheridan que cria sistemas interativos onde o usuário pode modificar a imagem original e visualizar o resultado em tempo real. Discute, dessa maneira, a participação do “espectador” na criação de um trabalho coletivo e artístico. Finalmente, levamos em consideração as contribuições para a área de Jeffrey Shaw e Edmond Couchot. O primeiro realizou uma instalação interativa com computador e vídeo na qual o deslocamento do ponto de vista da imagem está relacionada com o movimento físico do público. O usuário do sistema podia intervir na imagem por meio de uma bicicleta fixa no solo sobre a qual ele sentava e pedalava. Sobre uma tela era projetado a imagem em movimento, atualizada em tempo real, conforme as ações desenvolvidas. As imagens de síntese apresentadas significavam cidades, com ruas compostas por letras 3D representando prédi-

os. A distribuição das letras no espaço formavam frases e as frases seqüências de textos originais diversos, que podiam ser lidos na medida em que surgisse uma mudança de direção, provocada pelo usuário. A intenção do artista era possibilitar ao público, de uma certa maneira, ver com os olhos, pés e mãos.

O segundo criou, em conjunto com Michel Bret, um impressionante dispositivo interativo onde o usuário assopra num monitor de vídeo para mudar a forma original da imagem. Segundo os autores, é uma maneira de alargar o leque de modalidades perceptivas do espectador, brincar sobre uma imagem e mostrar um outro modo de interatividade. O sensor, responsável pela captura da ação física, estava disposto sob a tela do monitor.

Suzete
Venturelli

291

As produções realizadas no LIS, atualmente, recorrem às tecnologias JAVA e VRML para a criação de um sistema computacional interativo em realidade virtual que permita a interação entre vários usuários simultaneamente e a utilização de equipamentos de retropercepção (capacetes de visão (HMD), luvas de dados sensoriais (data glove) e fones de áudio. Para tanto, estão sendo empreendidos estudos relacionados à criação de programa servidor de multiusuários para VRML, criação de programa cliente, criação de programa receptor.

Para a criação dos mundos virtuais e de seus componentes – avatares e outros objetos de síntese – e para a simulação de expressões corporais está sendo desenvolvido estudos em relacionados à arte interativa e suas possíveis contribuições para a questão da participação do “espectador” na construção de sentidos. Esta

pesquisa exige não só estudos teóricos na área de arte, mas, conhecimento e uso de códigos simbólicos e especializados mediados de complexa instrumentalização técnica e de máquinas. Nesse caso, o processo de criação envolve competência técnica, teórica e cultural exclusiva, que segundo Capucci deve ser aprendida e dominada pelo artista computacional de maneira simbólica e formal. Ao trabalhar com linguagens de programação, os produtos artísticos do LIS, apresentam um elevado grau de abstração e formalização compreendido no interior da dimensão simbólico-racional.

Por outro lado, a composição do "Eu" dos avatares e de seu espaço vivencial não poderá ser completa sem uma análise sociológica e antropológica do ciberespaço, visto pretendermos formar

uma comunidade e construir um espaço onde ocorrerão interações sociais. Nesse sentido, citando mais uma vez Pierre Lévy, acreditamos que "cada conexão suplementar acrescenta ainda mais heterogeneidade, novas fontes de informação, novas linhas de fuga, a tal ponto que o sentido global encontra-se cada vez menos perceptível, cada vez mais difícil de circunscrever, de fechar, de dominar. Esse universal dá acesso a um gozo do mundial, à inteligência coletiva enquanto ato da espécie. Faz com que participemos mais intensamente da humanidade viva, mas sem que isso seja contraditório, com a multiplicação das singularidade e a ascensão da desordem." [1999, 120].

X Encontro Nacional
da ANPAP

292

Bibliografia:

- CAPUCCI, Pier Luigi. Por uma Arte do Futuro. In Diana Domingues (org.). **Arte no Século XXI: A humanização das tecnologias**. São Paulo: editora UNESP, 1997.
- COUCHOT, Edmond. **La Technologie dans l'Art: de la photographie à la réalité virtuelle**. Nîmes: Editions Jacqueline Chambon, 1998.
- DAMER, Bruce. **Erro! A origem da referência não foi encontrada**.
- GIBSON, Willian. **Neuromancer**. São Paulo: editora ALEPH, 1984.
- KARL Sims, **Erro! A origem da referência não foi encontrada**.
- KERCKHOVE, Derrick. **Connected Intelligence: the arrival of the web society**. Toronto: Somerville House Books, 1999.
- LATHAN, Willian. **Erro! A origem da referência não foi encontrada**.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PASSOS, Eduardo. **Modelo Máquina e Subjetividade**. In **Item 3**, Rio de Janeiro, fevereiro 1996.
- OSTMAN, Charles. **Erro! A origem da referência não foi encontrada**.
- ROOKE, Steven. **Erro! A origem da referência não foi encontrada**.
- VENTURELLI, Suzete e BURGOS, Fátima. **Avatar**. Texto apresentado no IX Congresso da COMPÓS-COMPÓS99. Belo Horizonte, 1999.

Profa. Dra. Suzete Venturelli
suzetev@unb.br
Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais

L U Z A , UM CONCEITO AZUL*

VIGA
GORDILHO

A mão sabe a cor da cor
CARLOS DRUMOND DE ANDRADE

Em abril de 1914, no Cairo, o artista, Paul Klee anotava em seu diário:

A cor apoderou-se de mim: não tenho necessidade de persegui-la. Sei que ela me tomou para sempre... A cor e eu somos um só. Sou pintor.

O mesmo Klee, anos mais tarde, afirmava: *a arte não reproduz o que visível, ela toma visível.*

A percepção, a pesquisa e a criação caminham juntas na execução das imagens visuais, no fazer artístico estão interligadas, registram através do gesto, vivências e emoções do artista, na expressão própria da passagem do seu "tempo – cor".

Assim, pensou-se no "tempo", também de cor azul, infinito, transformador, intimista, capaz de promover um diálogo entre obra, espaço e espectador, sob o ângulo de uma síntese estética.

Sob esta perspectiva, foi criado o projeto de Arte / Instalação, **Luza, um conceito azul**, resultado de uma pesquisa sobre os pigmentos azuis e sua aplicação no espaço bidimensional (técnica mista s/ tela) e no tridimensional (instalação), tendo como conceito de reflexão central: "tempo – limite".

Na atitude artística, sempre há um depoimento sobre o sentido da vida que levamos, como diz a artista e arte-educadora Fayga Ostrower,

...os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação.

Neste sentido, consideramos que, a expressão visual da forma, está também interligada com a escolha da cor e esta contém uma carga poética através da própria saturação do croma ou matizes utilizados, refletindo assim, o elo artista / criação.

A escolha da cor azul está totalmente vinculada a proposta **Luza**, verso e reverso da própria palavra, carregada de significados e simbolismos, e a busca de analogias sensíveis à imaginação de cada obra.

Estas percepções, levaram à busca de infinitos tons de azul, pois cada um contém sua atmosfera própria.

Viga
Gordilho

293

No processo de trabalho, sentiu-se a necessidade de catalogar alguns pigmentos azuis para integralizar a pesquisa, considerando que não se pode mergulhar numa investigação sem referenciar o conhecimento adquirido através da história, pontuando-se essencialmente origem e propriedades de cada tom de azul.

Portanto, abaixo uma breve descrição histórica dos pigmentos azuis estudados:

ANIL-ÍNDIGO, AZURITA, LAPISLÁZULI, ULTRAMAR, CERÚLEO, FITOLACIONINA, CIANO, COBALTO, PRÚSSIA, CELESTIAL, MAGNÉSIO, e MARINHO, REAL.

ÍNDIGO, é um azul intenso e transparente, usado na Europa desde a antiguidade. É obtido na sua origem de plantas cultivadas na Índia. É também um corante, e não tem muita resistência a luz, portanto, como pigmento não é considerado uma cor permanente. Desde o final do século passado vem sendo fabricado um equivalente sintético a base de carbono.

AZURITA, é um azul claro e intenso, usado desde a época romana. Obtido do carbonato de cobre básico. Permanente em médios aquosos é atualmente substituído pelos azuis ultramar, cobalto e cerúleo.

LAPISLÁZULI / ULTRAMAR, rico e intenso. No Egito, a pedra preciosa lapislázuli era conhecida como a cor dos deuses e venerada como um mensageira do céu. depois de macerada, podia-se obter o a base de enxofre, caulim e álcali.

CERÚLEO, é um azul céu brilhante e muito opaco, permanente para todos os usos. Derivado do latim *caeruleum*, que indica pigmento azulado, que os romanos se referiam como azul egípcio. É um composto de óxido de cobalto e estanho.

X Encontro Nacional
da ANPAP

294

as técnicas pictóricas. É produzido a base de cobre a partir de 1935 na Inglaterra.

CIANO, azul esverdeado, mistura de azul cobalto com azul da azul da prússia.

COBALTO, azul brilhante, claro, quase transparente. Semelhante ao ultramar, porém não profundo e intenso. Permanente em todos os usos. Descoberto na França em 1802 por Thénard, é um composto de óxido de cobalto, óxido de alumínio e ácido fosfórico.

PRÚSSIA, azul profundo e intenso, de tom esverdeado, transparente. Ferrocianino félico. Descoberto em 1704, Berlim, por Diesbach, recentemente substituído pela ftalocianina.

CELESTIAL, considerado uma variedade do azul da prússia. Não é considerado um pigmento permanente.

MAGNÉSIO, azul brilhante, claro,

esverdeado e transparente, próximo ao cerúleo opaco. Composto de bário e magnésio.

REAL, azul cobalto. Também aplicado como esmalte. É uma variedade do ultramar artificial.

Após esta breve análise, focalizou-se cada croma, como um módulo visual, inserida em cada composição, mergulhou-se no azul, convivendo com o espaço vazio, desafiando assim, os conceitos pré-estabelecidos.

O alçapão (pequena gaiola, armadilha para apreender passarinho) foi escolhido como elemento, para traduzir o "tempo - limite" de cada dia, transformou-se em suporte simbólico, possibilitando diversas interpretações e delírios. Questionou-se então: A liberdade é azul?

Para possíveis respostas, buscou-se a ausência dos infinitos cromas azuis, e optou-se em pintar os 99 (noventa e nove) alçapões expostos, com azul ultramar, Lapislázuli, "cor mensageira do céu", conservando-se alguns alçapões em tonalidades diferenciadas com o acréscimo da escala de valores, branco / preto, como elemento de repouso, para o azul em movimento.

Complementando a instalação, fendas, relevos e cicatrizes azuis, em múltiplas nuances, foram abertas do lado esquerdo do plano básico das obras, completamente brancas, refletindo e preservando uma identidade minimalista.

O azul que desce como água transparente de riacho correndo, na ilusão das tintas, e cae num recipiente de vidro transparente, que contém água azul, ou simplesmente acomoda-se em um monte de pigmento azul anil, ou pequenas pedras azuis, que repousam no chão.

Sobre essa ação estética, para Kandinsky, as características do lado esquerdo do plano básico correspondem ao "campo superior",

ao céu (*leveza, descontração, liberdade*),...
O movimento para a esquerda – em direção
ao ar é um movimento de distanciamento...
livre, numa relação EMOÇÃO / RAZÃO, fas-
cinante e perturbadora a um só tempo, a
superfície da obra plana é quebrada

Os tons claros de azul, criam possibilidades
de nos remeter a amplidão do infinito, celestial
e pleno, atmosfera que flutua, é também a
cor da terra vista numa distância cósmica.
Nos tons mais intensos e profundos, podem
criar contrastes com utilidade mórbida do ob-
jeto, naquilo que aprisiona, restringe, imobi-
liza, acentuando a ação interior.

Como cor tipicamente celestial, o azul é é
a mais profunda das cores. Com superfí-
cies pintadas de azul pode-se traduzir re-
flexões, certezas e incertezas

Uma superfície pintada de azul claro, dilui-se
na atmosfera, causando a impressão de
desmaterializar-se como algo que se transfor-
ma do real em imaginário, desperta o dese-
jo de pureza e uma sede de sobrenatural.

A lenda do pássaro azul, símbolo da felicidade
inatingível, nasceu, sem dúvida, dessa analogia
secreta do azul com o inacessível, a atmos-
fera que está acima de nós. É através da cor
azul que se representa a profundidade do ser.

Segundo o pintor Kandinsky, o movimento
do azul é, ao mesmo tempo, *um movimen-
to para o infinito e desperta nele o dese-
jo de pureza e de sede do sobrenatural.*

A ação do ouro sobre a cor azul, assume o
sentido simbólico de oposição e tensão de
forças contrárias, como macho e fêmea.

Na África o povo Kuba utiliza contas azuis
na confecção de colares para serem usa-
dos por indivíduo de casta mais elevada.

O povo lorubá, coloriu de azul as **contas**
de lemanjá e os portugueses o manto de

nossa Senhora da Conceição, nascendo des-
te gesto, a cor azul no sincretismo religioso.

Ao criar utilizando o azul, o artista toca nas
origens dos seres humanos, em sua natureza
primordial, estabelecendo possibilidades de di-
álogo e desvanecimento poético com o observador.

Luza, um conceito azul, busca na sua
essência a expressão da cor azul, suas dis-
tintas possibilidades de concepções visuais,
um momento de retorno a interioridade.

As armadilhas azuis evocam um sonho
humano muito antigo: o sonho de Ícaro.
Sim, voar não é só com os pássaros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PEDROSA, Israel. *Da cor
à cor inexis-
tente*. Rio de
Janeiro: Léo
Christiano Edito-
rial Ltda., 1982.
- CATÁLOGO da BAUHAUS. Uma publicação do Instituto
Cultural de relações exteriores. Alemanha.
- MAYER, Ralph. *Materiales y técnicas del arte*. Tradução de
Juan Manuel Ibeas. Madrid: Hermann Blume
Ediciones, 1985.
- MARTINS, Maria Virginia Gordilho. *Terra – Homem
– Signo*. Memorial, Universo Técnico vol. I
e Imaginário, vol. II. Mestrado em Artes,
Escola de Belas Artes. Universidade Federal da
Bahia. 1995.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem Total*.
Argentina: Hvmnitas, 1978.
- KANDINSKY, Wassily. *Du spiritual dans l'art*. São
Paulo: Martins Fontes, 1990.

Notas

* Nome dado a mostra individual – Arte / Instalação,
de Viga Gordilho, apresentada ao público em 21 de
maio a 03 de junho de 1999, na galeria da Associa-
ção Cultural Brasil Estados Unidos, Salvador - BA

DADOS DA AUTORA

VIGA GORDILHO
Maria Virginia Gordilho Martins
Artista plástica e pesquisadora de corantes, fibras e
pigmentos naturais brasileiros, associados a possibili-
dades sintéticas.
Profª Mestra de Pintura do Departamento I – História
da Arte e Pintura

Viga
Gordilho

295

STANDING APART/ FACING FACES:

SEMIOTIZAÇÃO DE UMA VÍDEO-INSTALAÇÃO

Yvana Carla
Fechine de Brito*

Utilizando o aparato conceitual da semiótica discursiva, este trabalho propõe-se a comentar uma vídeo-instalação do norte-americano Gary Hill, um dos mais respeitados artistas multimídia contemporâneos. A análise

X Encontro Nacional
da ANPAP

296

aqui proposta está fundada na teoria da enunciação, um campo teórico bem consolidado na análise dos fenômenos lingüísticos, mas ainda pouco maduro no estudo dos meios audiovisuais, especialmente entre aqueles que exploram os recursos da imagem eletrônica e/ou digital. O campo de estudos da enunciação trata, em última instância, da relação que um texto, entendido em um sentido mais amplo, estabelece com seu leitor. Envolve, num primeiro plano, a proposta de leitura que o próprio texto (lingüístico e não-lingüístico) sugere, por si só, ao seu leitor (observador ou espectador). Inclui, num segundo plano, a relação comunicativa que se dá, através do texto, entre o seu autor e o leitor. Confunde-se, assim, com o próprio fazer discursivo, quer seja este artístico ou não.

Por mais distintas que sejam as abordagens propostas, o conceito de enunciação está sempre relacionado a noção de ato. No campo estritamente lingüístico, denomina-se enunciação um ato individual de utilização da língua: uma instância de mediação

que permite a passagem "de estruturas semióticas virtuais às estruturas realizadas sob a forma de discurso"¹. Numa perspectiva mais ampla e extensiva a todas as demais formas de linguagem, compreende-se como enunciação o ato de realização de um enunciado ou de um enunciado-discurso². A enunciação é a realização, o enunciado é o que resulta dela, o realizado. Podemos tratar das instâncias da enunciação e do enunciado como se tratássemos do dizer e do dito, do ato de comunicação e do que é comunicado: uma instância é sempre um pressuposto do outra, sendo muito freqüente a existência de "marcas" da primeira na última ("marcas" da enunciação no enunciado, por exemplo). Nas manifestações da arte contemporânea, pode-se pensar, porém, em configurações discursivas nas quais o que há para ser dito é o próprio dizer; o que é comunicado se confunde com seu próprio ato de comunicação; o enunciado corresponde, enfim, à própria enunciação. Por se tratarem, na maioria das vezes, de um tipo de texto cuja própria situação comunicativa é parte do que lhe define como texto, as vídeo-instalações parecem ser um campo particularmente fértil para se discutir este tipo de configuração.

A VÍDEO-INSTALAÇÃO COM UM TEXTO EM SITUAÇÃO

O que genericamente é denominado de vídeo-instalações pode ser descrito como uma espécie de "ambiente" imagético: um tipo de espaço arquitetônico no qual se propõe, de um lado, um "diálogo" de imagens em vídeo com o que está ao seu redor (uma espécie de "cenário") e, de outro, um relacionamento do espectador/fruidor com todo este *habitat* das imagens eletrônicas. Raramente, as vídeo-instalações são apresentadas ao espectador/fruidor como um produto acabado. Pelo contrário. Geralmente, as vídeo-instalações demandam uma participação decisiva do espectador/fruidor no modo de

fruição que propõem. Não se quer apenas que o espectador assista às imagens produzidas através de fitas magnéticas. O que se pretende é que o espectador estabeleça relações entre o que vê na(s) tela(s) com tudo o que está fora dela(s): “ele é um espectador/ator que explora fisicamente a obra, devendo deslocar-se entre as imagens, entre os objetos, dentro do espaço, a sua maneira”³.

Teóricos que se debruçam sobre as vídeo-instalações, como Anne-Marie Duguet, vêem neste tipo de participação proposta ao espectador/fruidor uma espécie de “experiência de teatro” ou de “presença cênica”⁴, cuja descrição é muito próxima da própria noção de *atuação*. Uma vídeo-instalação só se define como vídeo-instalação na medida em que incorpora esta pressuposta *atuação* do espectador/fruidor a sua própria definição: ou seja, essa interação do espectador/fruidor com um determinado ambiente imagético (sua *atuação*) corresponde, enfim, ao próprio projeto de significação instaurado (*atualizado*) por uma tal situação. Se entendemos a vídeo-instalação nestes termos e pretendemos, à luz da teoria da enunciação, considerá-la como um enunciado-discurso, temos, então, que, necessariamente, admitir que o enunciado-discurso, nesse caso, corresponde a própria experiência de visitá-la. O que significa dizer, em outros termos, que o enunciado se (con)funde aqui com o próprio ato de enunciação.

Por mais ênfase que se dê a participação do espectador, não podemos, no entanto, esquecer que o ato enunciativo somente se define na relação entre uma instância de produção e outra de recepção: uma é também pressuposto da outra. Por isso mesmo, não podemos, sob pena de tomarmos o conceito de enunciação meramente como um sinônimo da atividade de fruição da obra, deixar de problematizar o papel do videoartista neste tipo de situação. Para fazê-

lo, é preciso entender a vídeo-instalação, antes de mais nada, como um projeto comunicativo: como todo projeto, o projeto comunicativo de uma vídeo-instalação pode ou não ser concretizado/*realizado*. Nesse caso, a concretização/*realização* do projeto pressupõe uma participação indispensável do espectador e, por isso mesmo, há uma tendência de se privilegiar neste tipo de análise o seu papel. Há, no entanto, uma instância anterior a da própria realização que é a proposta (o projeto) do que deve ser realizado. No caso específico de um projeto comunicativo, esta proposta pode ser denominada de “contrato de leitura” e cabe a quem quer que ocupe o papel de autor (o videoartista, no nosso caso) defini-lo.

A expressão “contrato de leitura” é utilizada por Antonio Fausto Neto para designar o “conjunto de regras e instruções

construídas pelo campo da emissão para serem seguidas pelo campo da recepção”⁵. A idéia de “contrato de leitura” está associada, de modo mais geral, ao modo como um texto (discurso), independente de sua natureza, propõe ao leitor a sua própria leitura. Na análise de uma vídeo-instalação, esta noção traz à tona, mais uma vez, a dimensão pragmática do processo enunciativo. Pois, neste caso, o autor não pretende mais elaborar um texto “acabado” (um produto), ou seja, um texto que, através de instâncias simbólicas que o substituem e substituem o seu leitor, carregue nele mesmo suas próprias “instruções” de leitura. Em um texto da natureza de uma vídeo-instalação, o papel ao qual o videoartista se dispõe é, antes de mais nada, o de criador de um contexto (que envolve, naturalmente, múltiplos textos visuais, sonoros, tácteis, etc.) no qual se produzirá, a partir da *atuação* individual de cada espectador, um novo texto: um texto,

Yvana Carla
Fechine de Brito

297

portanto, que só se constitui como texto no momento mesmo da leitura.

É inegável a mudança que, uma situação como essa propõe, no próprio processo de produção discursiva. Nela, o discurso existe, antes de mais nada, como uma virtualidade (uma possibilidade): uma pressuposta atuação. Mais do que condicionar a definição de uma à outra, este tipo de situação propõe um imbricamento tal entre as instâncias de produção e de recepção, que, a rigor, já nem seria mais adequado falar na existência de um "espectador" ³/₄ "aquele que vê qualquer ato"⁶. Pois, nessa situação, ele foge completamente da noção de um observador

X Encontro Nacional
da ANPAP

298

contemplativo: quem quer que visite uma vídeo-instalação já não estará mais vendo um ato, mas participando de um ato. Não mais metaforicamente, mas agora literalmente, o "espectador" é alçado a condição de "co-autor" de um discurso que, sem sua intervenção concreta, não passaria da possibilidade de atualização de um determinado projeto comunicativo.

Do ponto de vista enunciativo, as vídeo-instalações antecipam uma proposta que vem sendo explorada de modo mais radical, e mais recentemente, nas experiências estéticas com as novas mídias digitais. Explorando os dispositivos interativos *on-line*, notadamente através da Internet, numerosos artistas estão propondo o processo de comunicação em si mesmo como texto ("obra"). Todas estas experiências baseadas na comunicação bidirecional e interativa propiciadas pelas redes telemáticas propõem, conceitualmente, a dissolução da distinção hierárquica entre artista e participante, eliminando a posição privilegiada do artista como emissor: neste contexto, o participante e/ou membro da rede possui "as mesmas ferra-

mentas e códigos à disposição do artista de modo que o processo significativo possa ser negociado entre ambos"⁷. O que faz da vídeo-instalação um objeto de análise particularmente rico, frente a esta nova estética da comunicação, é uma espécie de transição que sua proposta poética propõe. Rompendo já com proposta de comunicação unidirecional dos meios de comunicação de massa, mas sem apelar ainda para a comunicação interativa através de dispositivos remotos, as vídeo-instalações permitem-nos observar, de modo mais conceitual que técnico, esse projeto enunciativo subjacente a grande parte dos experimentos estéticos contemporâneos: instauração de enunciados que só podem ser considerados como tais no momento mesmo de sua enunciação, a exemplo de *Standing Apart/Facing Faces*.

STANDING APART/FACING FACES: DESCRIÇÃO

A vídeo-instalação de Gary Hill que destaca neste exercício analítico, *Standing Apart/Facing Faces*, foi concebida em 1996 e fez parte da última mostra de trabalhos do artista no Brasil. A mostra *O lugar do outro* reuniu quatro vídeo-instalações, todas idealizadas nos anos 90, e um ciclo de vídeos de Gary Hill. Foi apresentada no Rio de Janeiro, de 3 de julho a 21 de setembro de 1997, no Centro Cultural Banco do Brasil e, em São Paulo, de 3 de outubro a 2 de novembro de 1997, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Como a maioria das vídeo-instalações trazidas ao Brasil, *Standing Apart/Facing Faces* não apela para nenhum dispositivo interativo propriamente dito. Consiste na instalação de um vídeo de quatro canais, que utiliza dois projetores de vídeo coloridos, dois monitores coloridos de 20 polegadas, quatro *laserdisc players* e ainda um sincronizador. Trata-se, na verdade, de uma instalação com dois componentes montados numa mesma sala, mas autônomos. Vejamos, de início, a descrição que o próprio catálogo da mostra propõe:

Um indígena americano foi gravado simultaneamente por quatro câmeras, duas para cada peça, no estúdio de Gary Hill em Seattle $\frac{3}{4}$ plano geral para *Standing Apart* e *close-ups* para *Facing Faces*. O efeito é o de uma pessoa que está olhando diretamente para você ao mesmo tempo em que a segunda pessoa olha para a primeira. Elas em seguida trocam de posição $\frac{3}{4}$ a segunda olha para você, diretamente para os seus olhos, enquanto a primeira olha para ela. Poder-se-ia dizer que você, o espectador, está no vértice de um triângulo de olhares que se deslocam. Em *Standing Apart*, a pessoa inteira é vista de pé em projeções feitas numa das duas paredes que se unem no canto, enquanto em *Facing Faces*, ela é vista apenas dos ombros para cima, em dois monitores de 20 polegadas, em ângulos um pouco mais amplos do que ângulos retos⁸.

A própria descrição da vídeo-instalação já antecipa o que, do ponto de vista enunciativo, ela propõe: o espectador é colocado, numa e noutra situação, no vértice de um triângulo de olhares. Qualquer que seja o projeto de significação que *Standing Apart/ Facing Faces* propõe, este se realiza precisamente a partir do momento em que o espectador ocupa a sua pressuposta posição nesse triângulo (fechando o "L"): sua atuação é, necessariamente, parte do que há para ser comunicado (o sentido da vídeo-instalação está nessa sua atuação). Essa atuação, no caso, corresponde, em princípio, ao próprio olhar que ele lança sobre as imagens do indígena americano. E disso, ele não tem como escapar. Pois, basta parar em frente as imagens projetadas em "L" em um canto da sala para que, deliberadamente ou não, torne-se parte do discurso-enunciado ali proposto. Discurso este que, não é demais lembrar, somente se constitui como tal na medida em que se dá esta participação do espectador responsável pela atuação desse jogo de olhares que a ins-

talação engenhosamente projeta, mas que não se consuma com a simples projeção das imagens do indígena.

Tanto em *Standing Apart* (imagens em plano geral do indígena) quanto em *Facing Faces* (imagens em close-ups do indígena), se se pode falar ainda em termos de um enunciado-discurso, este corresponde, na verdade, a interação (ainda que mental) que a situação promove entre o espectador e as imagens que o olham e para as quais ele também olha. Nesta proposta de interação concreta entre um sujeito e uma imagem reside toda a particularidade da situação enunciativa que a vídeo-instalação de Gary Hill constrói. Se o sentido de *Standing Apart/ Facing Faces* está nessa interação, somos levados a observar, por um lado, que o enunciado produzido neste tipo de situação nada mais é que um ato, o ato de sua própria enunciação. Por outro lado, podemos observar também que, qualquer enunciado que se apresente $\frac{3}{4}$ a exemplo de *Standing Apart/ Facing Faces* $\frac{3}{4}$ como um ato de interação, exigirá um novo tratamento da formulação dos vínculos entre os sujeitos empíricos e os sujeitos semióticos envolvidos no circuito comunicativo.

O que aqui se entende como sujeitos empíricos corresponde ao autor (produtor/ artista) e leitor (espectador) "reais". Trata-se, antes de mais nada, de papéis que se dão numa dimensão pragmática da comunicação. Em contraposição, o que se trata aqui como sujeitos semióticos corresponde, em substância, às noções de autor e leitor modelos ou ideais, já fartamente descritas no âmbito dos estudos lingüísticos e literários. Ambos designam estratégias textuais. O leitor-modelo refere-se especificamente às operações

Yvana Carla
Fechine de Brito

299

interpretativas, ao "conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial". A partir das estratégias textuais, o receptor empírico também formula uma "hipótese de autor" numa operação interpretativa denominada por Eco de *autor-modelo*⁹. Estes sujeitos semióticos não passam de simulacros semióticos da fonte e do destino do discurso construídos pelo próprio texto: são instâncias simbólicas denominadas, no campo de estudos da enunciação, de sujeito enunciador e sujeito enunciatário, respectivamente.

No caso específico de *Standing Apart/ Facing Faces*, o sujeito enunciador (fonte da enunciação) está claramente identificado com as imagens do indígena americano. Mas, a este "sujeito semiótico" $\frac{3}{4}$ um "ser do discurso" e, como tal, uma instância simbólica $\frac{3}{4}$ não é proposta, como ocorre geralmente nos discursos dos meios de comunicação de massa (cinema, TV, etc.), uma relação (uma "fala") com um sujeito de mesma natureza $\frac{3}{4}$ um sujeito enunciatário que, como ele, possui apenas uma existência simbólica. Muito pelo contrário. O sentido do que se propõe nessa vídeo-instalação está justamente na interação literal, e não apenas metafórica, entre um sujeito empírico (de "carne e osso") $\frac{3}{4}$ o espectador que se posiciona no terceiro lado do triângulo $\frac{3}{4}$ e um sujeito semiótico (um "ser do discurso") $\frac{3}{4}$ as imagens do indígena que olham para ele (e olham entre si). O que ocorre na vídeo-instalação de Gary Hill é, nitidamente, a sobreposição das duas instâncias da enunciação: uma que se dá num nível simbólico e entre sujeitos semióticos (a enunciação propriamente dita) e outra que se dá num nível pragmá-

tico e entre sujeitos empíricos (a dimensão comunicativa pressuposta em todo ato enunciativo).

Em que pese todas as ricas interpretações de conteúdo que uma vídeo-instalação como *Standing Apart/ Facing Faces* permite, o que me parece mais curioso nessa situação é exatamente a sobreposição dessas instâncias enunciativas que conduz a problematização do estatuto e da própria natureza da representação nas manifestação artística contemporânea: manifestações que, muito mais além do que proporem uma representação que pode se dar como pura representação, pretendem proporcionar ao espectador, agora alçado a condição de ator, uma experiência de (a)apresentação. A noção de (a)apresentação, neste contexto, remete, basicamente, a uma condição sem a qual nem se pode falar em obra (texto): a inclusão na obra/texto do seu próprio processo de fruição/leitura, o que só é possível quando se tem o espectador/leitor em presença da obra/texto. Ou melhor dizendo: o surgimento ("aparecimento de repente") da obra/texto $\frac{3}{4}$ o que se apresenta com essa condição $\frac{3}{4}$ é uma consequência direta do *comparecimento*¹⁰ do espectador no espaço arquitetônico/imagético da vídeo-instalação em um determinado momento (um tempo que é também sempre o presente da sua presença).

Em *Standing Apart/ Facing Faces*, a construção dessa presença $\frac{3}{4}$ que traduz a essência da problemática enunciativa aqui apontada $\frac{3}{4}$ é ainda mais palpável. Pois, o projeto comunicativo que a vídeo-instalação instaura está fundado, antes mesmo da triangulação de olhares, no ato de presença de um sujeito (o espectador) diante de um objeto (a imagem do indígena) que, em face dessa sua presença, ganha também o estatuto de sujeito. É a partir daí que se dá, notadamente em *Standing Apart*, a experiência que estamos tratando como dis-

curso: uma mesma "pessoa" (o indígena americano) se assiste e nós a assistimos assistindo a si mesma do mesmo modo que essa "pessoa" nos assiste no ato de assistir. A confusão aqui não está, evidentemente, no modo de descrição. A confusão está na base conceitual da vídeo-instalação, na medida em que confere ao sujeito da representação (refiro-me a imagem do indígena americano) o mesmo estatuto do sujeito para o qual se dá como representação (o espectador). Antes mesmo de propor o flagrante jogo de olhares, essa situação enunciativa instaura um curioso jogo de "fazer ser" entre sujeitos: pode-se dizer que um sujeito $\frac{3}{4}$ referencialmente *ausente* (o indígena americano projetado na parede) $\frac{3}{4}$ faz-se, semioticamente, *presente* para um outro¹¹.

Define-se assim um modo de presença (presença semiótica) que, a despeito de sua natureza semiótica, é o resultado de uma situação comunicativa concreta e de uma situação empírica de interação. Configura-se, desse modo, um tipo específico de *praxis* enunciativa que, mais uma vez, nos obriga a lidar com o discurso menos como um produto e mais como uma ação: um discurso que se define "enquanto um ato de enunciação efetuado em situação"¹² e produzindo, no curso dela, sentido. Semioticamente, pode-se tratar da vídeo-instalação de Gary Hill do mesmo modo que se trata todo tipo de discurso que só faz sentido na medida em que reconstrói significativamente, como situação de interlocução, o contexto mesmo no interior do qual se dá empiricamente a sua produção.

Notas

1. J. L. Fiorin, *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo, Ed. Ática, 1996, p.36.
2. Embora haja dentro da teoria semiótica uma definição precisa para "discurso" e para "texto", podemos tratá-los, neste contexto, como sinônimos. Pois, entendido como um todo de significação, o discurso nada mais é que a realização de um texto. Utilizo aqui os termos "autor" e "leitor" também em um sentido amplo.
3. Cf. D. Domingues, "As instalações multimídia como espaços de dados em sinestesia". In: A. C. Oliveira & Y. Fechine (eds.), *Imagens Técnicas*, São Paulo, Hacker Editores, 1998, p.183.
4. Cf. A.-M. Duguet, "Diapositifs", *Communications*, número 48, Paris, Seuil, 1988.
5. A. F. Neto, "A deflagração do sentido: estratégias de produção e de captura da recepção". In: Sousa, Wilton de (org.), *Sujeito - o lado oculto do receptor*, São Paulo, Brasiliense/ECA-USP, 1995, pp.199-201.
6. Dicionário Aurélio Eletrônico, versão 0.1993.
7. Cf. E. Kac, "Aspectos da estética das telecomunicações". In: M. Rector & E. Neiva, *Comunicação na era pós-moderna*, Petrópolis (RJ), Vozes, 1997, pp. 176, 179.
8. Catálogo da Mostra *O lugar do Outro*, Curadoria de Marcello Dantas, Produção Solar dos Oitis/Magnetoscópio, Rio de Janeiro, 1997.
9. U. Eco, *Lector in fabula*, São Paulo, Perspectiva, 1986, pp.44-46.
10. "Surgimento", "aparecimento de repente", "comparecimento": todos estes termos aparecem no Dicionário Aurélio Eletrônico associados a definição de "presença".
11. Cf. E. Landowski, "La lettre comme acte de présence", *Présences de l'autre*, P.U.F. Paris, 1997, p.199.
12. E. Landowski, *op. cit.*, p. 198.

Yvana Carla
Fechine de Brito

301

Yvana Carla Fechine de Brito
E-MAIL:fechine@vicnet.com.br
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
Professora assistente
VÍNCULOS INSTITUCIONAIS: Professora da UNICAP,
Doutoranda do Programa de Comunicação e Semiótica
da PUC/SP, Pesquisadora do Centro de Pesquisas
Sociosemióticas (Atelier "Semiótica e Estética").

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Artcolor Ltda
Tel.: (011) 3873.3377

