

**ANAIS DO 15° ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP**

**ARTE: LIMITES E  
CONTAMINAÇÕES**

**VOLUME II**

**CLEOMAR ROCHA**

(ORGANIZAÇÃO)

**ANPAP**

**SALVADOR, 2007**

**Todos os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.**

**Autores:** Adriana R. Magro, Alessandra Klug, Alice Fátima Martins, Ana Lisboa, Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar, Ayrton Dutra Corrêa, César Cola, Conceição Linda de França, Cyntia Carla Cunha dos Santos, Débora da Rocha Gaspar, Fernando Augusto Santos, Fernando Fogliano, Franciele Filipini dos Santos, Gerda Margit Schütz Foerster, Heloisa Margarido Sales, Henrique Lima Assis, Irene Tourinho, Isabela Nascimento Frade, Jocielle Lampert, José César Teatini Clímaco, José Fábio Luna da Silva, Kleumanery de Melo Barboza, Laura Gomes de Castilhos, Lucimar Bello P. Frange, Luís Carlos Petry, Lurdi Blauth, Manoela dos Anjos Afonso, Márcia Lenir Gerhardt, Marcos Rizolli, Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, Maria Beatriz de Medeiros, Maria Celeste de Almeida Wanner, Maria Cristina da Rosa, Maria Cristina Rezende de Campos, Maria da Glória Weissheimer, Maria das Graças Moreira Ramos, Maria do Carmo de Freitas Veneroso, Maria Herminia Olivera Hernández, Maria Ivone dos Santos, Maria Lúcia Batezat Duarte, Maria Luiza Fragoso, Maria Paulina Anna Antonia van de Wiel de Barros, Maria Sílvia Bigareli, Maria Virginia Gordilho Martins, Marilei Fiorelli, Marilice Corona, Mario Maciel, Milton Sogabe, Miriam da Costa Manso Moreira de Mendonça, Moema Martins Rebouças, Nara Cristina dos Santos, Orlando Franco Manesch, Patricia Franca, Rachel de Sousa Vianna, Raimundo Martins, Rejane Galvão Coutinho, Rita Bredariolli, Romanita Disconzi, Ronaldo Alexandre de Oliveira, Rosangella Leote, Roseli Amado da Silva Garcia, Sandra Albuquerque Reis Fachinello, Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Sandra Rey, Sebastião Pedrosa, Sérgio Antônio Penna de Moraes, Silemar M. M Silva, Silvia Regina Ferreira de Laurentiz, Solange Galvão Coutinho, Suzete Venturelli, Valzeli Figueira Sampaio, Vanessa Brasil, Campos Rodríguez, Vânia Leite Leal Machado, Verônica Emilia Campos Freire, Virginia Maria Yunes, Vivianne Cabral e Silva, Yacy-Ara Froner, Yara Rondon Guasque Araujo, Yiftah Peled.

**Projeto Gráfico:** Grupo de Pesquisa A Casa do Tipo. **Editoração:** Jonas Pacheco e Danilo Risada. **Capa:** Grupo de Pesquisa A Casa do Tipo. **Website:** concepção de Igor Hissashi Pinto Ikeda e Eládio Ferreira Machado Filho e desenvolvimento da CMC - Coordenação de Marketing e Comunicação – UNIFACS. **Organização:** Cleomar Rocha. **Monitoria:** Adenilse Romana de Santana Silva, Aline Santana de Oliveira, Amanda Satnana da Silva, Angélica Mello de Seixas Borges, Arissana Braz Bomfim de Sousa, Caroline Matos do Val, Celso Alves Filho, Cibelle Moraes, Claudinea Paranhos Evangelistas, Djanira Nascimento Abreu, Edfrance Santos Pereira, Édila Carvalho de Lima, Iohanna Morais Brito Gaschler, Ivonete da Costa Dorea, Juliana de Moraes Araújo, Karomila Marcos Silva, Ludmila da Silva Ribeiro de Britto, Maria Cristina de Santana Melo, Milena Marcelino Mendonça, Miriam Araújo Nascimento, Murilo Souza Hohlenweggen, Rita de Cássia Rodrigues do Nascimento, Verônica Silva Tavares da Cruz.

**ANPAP**

[www.anpap.org.br](http://www.anpap.org.br)

Universidade Salvador – UNIFACS

Rua Jorge Amado, 780 – Boca do Rio

41720-040 – Salvador – BA

**Comissão científica**

Cleomar Rocha (org.)

Maria Celeste de Almeida Wanner

Maria Helena Ochi Flexor

**ARTE: LIMITES E  
CONTAMINAÇÕES**

**VOLUME II**

**LINGUAGENS VISUAIS  
ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES  
RESTAURO, CONSERVAÇÃO E MATERIAIS**

## **AGRADECIMENTOS**

CNPq, CAPES, FAPESB, FAPESP, PPGAV/UFBA, FIB

UNIFACS

À todos os realizadores e pesquisadores da área de Artes

Realização

ANPAP

Universidade Salvador – UNIFACS

Grupo de Pesquisa A Casa do Tipo

## APRESENTAÇÃO

A Universidade Salvador – UNIFACS, ao realizar o 15º Encontro Nacional da ANPAP, presta um serviço para a área de conhecimento em Artes ao mesmo tempo em que cumpre sua missão institucional de desenvolvimento regional, possibilitando a apresentação de um panorama da pesquisa desenvolvida em artes no Brasil. Mais que isso, o Encontro da ANPAP fortalece a classe de pesquisadores e promove interações que resultam novas pesquisas, intercâmbios e desdobramentos fundamentais para o avanço da arte em um país de cultura visual tão diversa e rica.

A ANPAP, neste 15º Encontro, demonstra maturidade e representatividade, ao estabelecer novos parâmetros de publicação de trabalhos, elevando o senso crítico e buscando criar discussões sobre a produção de pesquisa no Brasil, elemento essencial para a manutenção da qualidade de pesquisas que já temos. As definições do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Artes, organizado pelo PPGAV/UFBA e realizado sempre durante os Encontros Nacionais, do mesmo modo reitera a coesão dos pesquisadores brasileiros da área, tornando a ANPAP ainda mais representativa e consolidada.

Para o povo baiano a iniciativa inédita os inclui neste cenário, ao mesmo tempo em que a ANPAP indica uma tendência há muito esperada: fazer-se presente em novas paragens, abrangendo regiões e localidades que efetivamente contribuem para a Associação e que não tinham tido a oportunidade de mostrar o que hoje é fato. Goiânia em 2006, Salvador em 2006 e Florianópolis em 2007 e 2008. Essa é mais uma conquista da área de Artes no Brasil, que não teme perder, antes tem a certeza de ganhar quando deixa os maiores centros urbanos, tidos como porto seguro e nascedouro da Associação. Mas de fato a ANPAP ganha em representatividade, em inclusão e em número de associados, tendo sempre a certeza de que São Paulo, Porto Alegre e Brasília são e serão sempre locais que fortalecem e estarão prontos para apoiar a ANPAP.

É preciso dizer mais: nesta 15ª edição, o Encontro Nacional elevou ainda mais o número de artigos submetidos para avaliação, chegando a quase 200 trabalhos, dos quais 138 foram selecionados, o que demonstra o firme propósito de manter a qualidade acima de tudo. Ainda, se nem todos estes artigos estão aqui publicados, isso se deve ao fato da coragem da ANPAP em definir

que somente artigos efetivamente apresentados no congresso fossem publicados. Tal iniciativa reduziu drasticamente as ausências no Encontro, possibilitando discussões e reflexões necessárias nesse tipo de evento.

Nas próximas páginas encontraremos o mesmo conteúdo discutido no Encontro, versando sobre a Arte, seus limites e contaminações, tema escolhido para esta 15ª edição. Os artigos estão organizados por comitês, buscando promover discussões e interesses com base nas questões específicas que cada um dos cinco comitês da ANPAP levantaram, a partir de seus pesquisadores.

Finalmente, nosso muito obrigado aos apoiadores desta publicação, CNPq, CAPES e FAPESB, por tornarem possível o registro do estado-da-arte da área, e a socialização das discussões tidas no Encontro. A todos os parceiros do Encontro, FIB, PPGAV/UFBA, Grupo de Pesquisa A Casa do Tipo, CNPq, CAPES, FAPESB E FAPESP, e principalmente aos que fizeram do 15º Encontro um evento memorável, nosso agradecimento e nosso convite para estarem novamente conosco em 2007, na UDESC em Florianópolis, quando teremos a 16ª edição do Encontro Nacional da ANPAP.

Cleomar Rocha  
Presidente da ANPAP

## LINGUAGENS VISUAIS

- 17 / ASPECTOS FENOMENOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DE MUNDOS E OBJETOS TRIDIMENSIONAIS NA HIPERMÍDIA**  
*Luís Carlos Petry*
- 28 / PESQUISA EM ARTE: ACASOS E PERMANÊNCIAS DE UM PROCESSO GRÁFICO**  
*Lurdi Blauth*
- 37 / XILOCIDADE: MEMÓRIA URBANA GRAVADA**  
*Manoela dos Anjos Afonso, José César Teatini Clímaco*
- 44 / POÉTICAS ATUAIS: 2005**  
*Maria Beatriz de Medeiros, Cyntia Carla Cunha dos Santos*
- 52 / ARTES VISUAIS - MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO: POSSÍVEIS CONTAMINAÇÕES**  
*Maria Celeste de Almeida Wanner*
- 60 / O CORPO EMANA - ELEMENTOS DA PLÁSTICA CORPORAL XAVANTE**  
*Maria Cristina Rezende de Campos, Isabela Nascimento Frade*
- 71 / SOMBRA, CONTRAPONTO DA LUZ: MATÉRIAS IMPALPÁVEIS**  
*Maria das Graças Moreira Ramos*
- 80 / IMPUREZAS TEXTUAIS: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ENTRE TEXTO E IMAGEM NA ARTE NO SÉCULO XX**  
*Maria do Carmo de Freitas Veneroso*
- 90 / FRAÇÃO LOCALIZADA: DILÚVIO. EM BUSCA DE UM LUGAR COMPARTILHADO**  
*Maria Ivone dos Santos*
- 100 / A ICONOGRAFIA SIMBÓLICA DE ADORNOS PLUMÁRIOS DOS ÍNDIOS KARAJÁ**  
*Maria Paulina Anna Antonia van de Wiel de Barros*

**106 / TECIDO DO CORPO SOCIAL**

**UM PROJETO DE RESIDÊNCIA ARTÍSTICA INTERNACIONAL**

*Maria Virginia Gordilho Martins (VigaGordilho)*

**117 / ARTE INTERATIVA E COLABORATIVA EM REDE: O COLETIVO PERNAMBUCANO RE:COMBO**

*Marilei Fiorelli*

**126 / AUTO-REFERENCIALIDADE E META-PINTURA**

*Marilice Corona*

**137 / IMAGEM, ARTE E TV DIGITAL**

*Mario Maciel*

**146 / O OBSERVADOR NA CIÊNCIA E NA ARTE**

*Fernando Fogliano, Milton Sogabe*

**156 / UM OLHAR SOBRE OS DIZERES DO CORPO**

*Miriam da Costa Manso Moreira de Mendonça*

**165 / CARLA ZACCAGININI E A PERCEPÇÃO DO OLHAR**

*Orlando Franco Maneschy*

**172 / A FOTOGRAFIA COMO CATEGORIA DO PENSAMENTO ARTÍSTICO: PRÁTICA  
ARTÍSTICA E ANTROPOLOGIA DO VISUAL**

*Patricia Franca*

**177 / ENTRELAÇADOS: VÍDEOS & FRACTALS, OU... A NATUREZA  
E A SOMBRA SINTÉTICA**

*Romanita Disconzi*

**184 / ARTE E MÍDIAS EMERGENTES: MODOS DE FRUIÇÃO**

*Rosangella Leote*

**193 / O NOVO PARADIGMA TECNOLÓGICO E A PRODUÇÃO EM ARTE:  
CONCEITOS INTRODUTÓRIOS**

*Roseli Amado da Silva Garcia*

**202 / ECOS DIGITAIS – POÉTICA E PRODUÇÃO EM FOCO**

*Sandra Albuquerque Reis Fachinello*



**207 / O PROCESSO COMO CRUZAMENTO DE PROCEDIMENTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE  
AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA**

*Sandra Rey*

**213 / RABISCOS, MANCHAS E BORRÕES. O ENIGMÁTICO DE UMA ESCRITA OU A  
AVENTURA DE CONSTRUIR IMAGENS**

*Sebastião Pedrosa*

**221 / O PARADIGMA DA IMAGEM MÚLTIPLA**

*Sérgio Antônio Penna de Moraes, José César Teatini de Souza Clímaco*

**230 / O CINEMA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO**

*Virginia M. Yunes, Silemar M.M Silva*

**238 / A SUBJETIVIDADE EM REDE: UM SISTEMA COMPLEXO**

*Silvia Regina Ferreira de Laurentiz*

**245 / DESIGN PARA EDUCAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO DO USO DA IMAGEM NOS LIVROS  
INFANTIS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

*Solange Galvão Coutinho, Verônica Emilia Campos Freire*

**255 / LINGUAGEM VISUAL EM LIVROS DIDÁTICOS INFANTIS**

*Solange Galvão Coutinho, José Fábio Luna da Silva*

**266 / POSSIBILIDADES ESTÉTICAS NA CRIAÇÃO DA VIDA COMPUTACIONAL  
E ARTE ROBÓTICA**

*Suzete Venturelli*

**272 / REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA E CULTURA**

*Valzeli Figueira Sampaio*

**277 / O ESPETÁCULO DO REAL NO REALITY SHOW E NA ARTE CONTEMPORÂNEA. O  
GOZO DO OLHAR NO UMBRAL DA FASCINAÇÃO E DA MORTE**

*Vanessa Brasil Campos Rodríguez*

**287 / “ÁFRICA NEGRA: IMAGENS DA GUINÉ BISSAU”: UMA REFLEXÃO SOBRE OS  
PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO EM UMA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA**

*Virginia Maria Yunes*

**296 / A IMAGEM ERÓTICA NA FOTOGRAFIA DE MODA A PARTIR DAS**

**CAMPANHAS SISLEY (2000 A 2006)**

*Vivianne Cabral e Silva*

**303 / TELEFAGIA, ESQUIZOLINGUAGENS E LIBIDOECONOMIA: AS METÁFORAS**

**AGLUTINANTES DAS TELEPERFORMANCES DO PERFORM DESTERRO**

*Yara Rondon Guasque Araujo*

**311 / INCORPORAÇÕES DE PERFORMANCES EM PROJETOS DE ARTE¹**

*Yiftah Peled*

---

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES**

**323 / FOTOGRAFIA NO COTIDIANO EDUCACIONAL**

*Adriana R. Magro, Fernando Augusto Santos*

**330 / O DESENHO INFANTIL SOB A ÓTICA DO CONTEXTO GERADOR DO ATO GRÁFICO**

*Alessandra Klug*

**339 / UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E DOCENTE EM HOSPITAL PSIQUIÁTRICO**

*Ana Lisboa*

**348 / ARTE, MÍDIA E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS SINCRÉTICOS**

*Analice Dutra Pillar*

**359 / ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPETÊNCIAS**

*César Cola*

**368 / JOGOS DE CONTAMINAÇÃO**

*Débora da Rocha Gaspar*

**376 / PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NA 5ª BIENAL DO MERCOSUL: UMA ANÁLISE NO**

**CAMPO DA ARTE E TECNOLOGIA**

*Franciele Filipini dos Santos, Nara Cristina dos Santos*

- 386 / ARTE EDUCADORES: PESQUISA E ENSINO NA CONSTRUÇÃO  
DE UM SITE INTERATIVO**  
*Gerda Margit Schütz Foerste*
- 393 / OUTROS MODOS DE VER: IMAGENS CINEMATOGRAFICAS NO  
ENSINO DE ARTES VISUAIS**  
*Henrique Lima Assis, Alice Fátima Martins*
- 399 / POR UMA APOSTA NA CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM ESTÉTICA E VISUAL:  
ESCOLA, PARCERIA INSTITUCIONAL E COMPROMISSO SOCIAL**  
*Irene Tourinho*
- 409 / A MODA COMO POSSÍVEL DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS**  
*Jociele Lampert*
- 417 / A MEMÓRIA E O ESPAÇO NAS ARTES VISUAIS E NAS ARTES VISUAIS**  
*Laura Gomes de Castilhos*
- 423 / ATRAVESSAMENTOS; DE LENÇOS PASSADOS A LENÇOS AMASSADOS**  
*Lucimar Bello P. Frange*
- 428 / A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A PERCEPÇÃO VISUAL NO PROCESSO DE CRIAÇÃO  
ARTÍSTICA NO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL**  
*Márcia Lenir Gerhardt, Ayrton Dutra Corrêa*
- 436 / CULTURA VISUAL. POR UMA INSTRUÇÃO DO OLHAR**  
*Marcos Rizolli*
- 444 / VII SALÃO DO MAR: CARTAS NÁUTICAS PARA NAVEGAR**  
*Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, Moema Martins Rebouças*
- 450 / A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CONTEÚDOS ATUAIS NA SALA DE AULA**  
*Maria Cristina da Rosa*
- 460 / A LEITURA DE IMAGENS NO SINCRETISMO DA PROPAGANDA DE TV**  
*Maria da Glória Weissheimer*
- 468 / REPRESENTAÇÃO, CATEGORIA COGNITIVA E DESENHO INFANTIL**  
*Maria Lúcia Batezat Duarte*

**481 / PROJETO BRASÍLIA EM GRAVURA**

*Maria Luiza Fragoso*

**486 / PERCEPÇÃO E PENSAMENTO VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA DE IMAGENS**

*Rachel de Sousa Vianna*

**496 / TEMPORALIDADES E INTERPRETAÇÃO: CULTURA VISUAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

*Raimundo Martins*

**503 / A INSTITUIÇÃO CULTURAL E A ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DE UMA PESQUISA**

*Ana Mae Barbosa, Rejane Galvão Coutinho, Heloisa Margarido Sales*

**512 / METHODO DE DESENHO, PINTURA E ARTE APPLICADA: ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE, HISTÓRIAS DA ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

*Rita Bredariolli*

**519 / A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: ESPECIFICIDADE E INTERAÇÕES**

*Ronaldo Alexandre de Oliveira, Maria Sílvia Bigareli*

**529 / TRANSDISCIPLINARIDADE OU A DIFÍCIL ARTE DE REUNIR PROFESSORES**

*Sandra Regina Ramalho e Oliveira*

**537 / GRAFISMO DA CERÂMICA ARQUEOLÓGICA DE CANAÃ DOS CARAJÁS-PA: PROPOSTA DE USO EM PRODUTOS CONTEMPORÂNEOS**

*Vânia Leite Leal Machado*

**543 / INCORPORAÇÕES DE PERFORMANCES EM PROJETOS DE ART**

*Yacy-Ara Froner*

---

**RESTAURO, CONSERVAÇÃO E MATERIAIS**

**555 / A UTILIZAÇÃO DE MICROESFERAS DE VIDRO COMO CARGA EM AGLUTINANTES  
PROTÉICOS PARA CONSOLIDAÇÃO DE ESCULTURAS EM MADEIRA**

*Conceição Linda de França, Kleumanery de Melo Barboza*

**564 / A RESTAURAÇÃO DA CÚPULA DA BASÍLICA DE SÃO SEBASTIÃO DA BAHIA**

*Maria Herminia Olivera Hernández*



**LINGUAGENS VISUAIS**

**ARTE: LIMITES E CONTAMINAÇÕES**  
**VOLUME II**





# ASPECTOS FENOMENOLÓGICOS DA PRODUÇÃO DE MUNDOS E OBJETOS TRIDIMENSIONAIS NA HIPERMÍDIA

*Luís Carlos Petry*

## RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão filosófica, tomando como objeto dela o trabalho de modelagem tridimensional para a hipermídia. Apresenta aspectos da fundamentação hermenêutica do conceito de topofilosofia como o conceito chave para o entendimento dos processos digitais que realizam a ponte entre os processos artísticos e os computacionais. Parte do pressuposto de que uma reflexão metodológica sobre o tema da modelagem tridimensional se faz necessária para uma maior compreensão dos fenômenos digitais atuais. Para tanto se utiliza da fenomenologia hermenêutica como fio condutor da reflexão e apresenta os resultados iniciais, tanto conceituais como práticos da investigação.

Palavras-chave: hipermídia, tridimensional, topofilosofia, arte, digital.

## ABSTRACT

*The present article presents a philosophical reflection, taking as its object the work of three-dimensional modeling for use in hypermedia. It also presents aspects of the hermeneutic base of the concept of topophilosophy as the key idea for the understanding of the digital processes that bridge the gap between the artistic and the computational processes. The article takes as its starting point the idea that a methodological reflection on the subject of three-dimensional modeling is necessary for a better understanding of the current digital phenomena. For such purpose, the article uses the hermeneutic phenomenology as the central core of the reflection and presents the first results of the investigation, both conceptual and practical.*

*Keywords: Hypermedia, tridimension, topophilosophy, art, digital.*

O lugar que pode ocupar uma reflexão fenomenológica sobre o fazer digital habita o nosso pensamento. Vivemos em um momento histórico que revela os efeitos da *era da técnica*, uma época na qual despontam os avanços, não só da engenharia genética, bem como das mais recentes conquistas computacionais. Um panorama interessante deste último caso foi delineado por Santaella (2001 e 2004), quando aplica o referencial metodológico da semiótica peirceana aos recentes fenômenos da hipermídia e do chamado ciberespaço.

Já no ano de 2000 trabalhamos a questão das produções na denominada esfera digital, seguindo uma indicação de Lúcia Santaella, em uma publicação de livro, acompanhado por um Cd-rom, que tomou por objeto a possibilidade do estabelecimento da hipermídia como uma metodologia relevante para uma reflexão acerca das ciências humanas, no caso particular, a relação entre a psicanálise e a história da cultura<sup>1</sup>. Neste trabalho colaborativo postulamos a possibilidade de compreendermos a hipermídia como uma nova forma de linguagem expressiva, dentro de um processo colaborativo que se efetivaria na produção de conhecimento. Nele perseguimos

pensar o obrar hipermediático como um possível elo de diálogo entre ciência e arte, tarefa que foi colocada como uma necessidade programática pela fenomenologia de Heidegger e Gadamer, dentro das questões ligadas ao tema da *pergunta pela técnica*.

Ora, a *questão da era da técnica*, suas implicações e a possibilidade do *fazer* e da *obra de arte*, de ambos serem colocados como uma resposta à questão da técnica, foi colocada inicialmente por Heidegger. A colocação da questão recebeu, por parte do próprio filósofo, inúmeros tratamentos e desdobramentos. Sua formulação, desde o início da década de 1930, se constitui no fio condutor para o presente artigo, sendo considerada em relação ao *processo de modelagem de mundos e objetos digitais em hipermídia*<sup>ii</sup>. O processo artístico-técnico da modelagem tridimensional é pensado aqui, a partir dos resultados conquistados pela fenomenologia hermenêutica, e formulado como uma atividade específica que definiremos adiante com o termo *topofilosofia*.

No início dos anos 1960, o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, em *Verdade e Método (1960)*, levou a cabo a continuidade do problema colocado por Heidegger, discutindo as relações entre as chamadas *ciências do espírito* e *ciências empírico-matemáticas*, postulando a independência e relevância das primeiras diante das segundas. Seguindo a linha do pensamento hermenêutico, Gadamer nos mostra que, não somente a verdade deve ser procurada do lado da arte, bem como, seguindo aqui uma antiga reflexão do Mestre da Floresta Negra, de que a verdade seria o lugar da proposição, na superação de todo o esforço realizado pelo positivismo lógico na primeira metade do Século XX (de Frege a Russell)<sup>iii</sup>. No mesmo texto ele nos leva ainda a compreender que a fenomenologia se constitui na *arte de fazer com que o objeto volte a falar*, objeto este que estaria lançado à região do emudecimento, soterrado pelos avatares da era da técnica.

Em complemento aos elementos gadamerianos, poderíamos trazer igualmente a palavra brasileira de Stein (2003) que, no seu livro *Nas proximidades da antropologia*, a partir de seus diálogos pessoais com Heidegger sobre *Ser e Tempo*, nos diz que a *compreensão é operativa*. Levando este pensamento adiante, observamos que no processo operativo somos o “aí do ser” pela compreensão do Ser. Assim, tanto o homem como seu fazer devem ser compreendidos, não como coisa ou substância, mas como *existência* no e para o cuidado (*Sorge*), a saber, como *processo*, como “vir a ser” de um projeto sempre inacabado e nunca maquínico.

Ora, se a compreensão é operativa, porém não maquínica, isso significa que o círculo da compreensão, em suas várias e continuadas voltas, produz aberturas de sentido que podem ser pensadas também através da noção psicanalítica de incompletude, formulada a partir de uma inspirada crítica de Kurt Gödel (1977) aos fundamentos da lógica. Tal idéia se reflete no conceito de circularidade da compreensão gadameriano e sua inerente incompletude, sempre presente na formação histórica e no horizonte da compreensão. Nesse sentido, Gadamer nos diz que, do ponto de vista da interpretação, leia-se aqui *compreensão, não existe ponto final*. Na linha do círculo do diálogo da tradição, sempre um novo elemento, que poderia estar oculto ou soterrado até então, pode ser trazido para o primeiro plano e reveladas suas potencialidades ilocucionárias.

No centro desse importante debate filosófico é que situamos as reflexões sobre a questão da hipermídia e suas relações com a arte e a ciência. Ao trabalhar com os recursos e a linguagem

hipermídia, o pesquisador, muitas vezes, tem de singrar em meio aos campos que fazem interface entre a arte e a ciência aplicada, isto como efeitos das tarefas normativas na constituição de sua experiência estética no processo de produção. Ele o faz quando planeja os ambientes tridimensionais que irão fornecer a base para os mundos digitais de uma hipermídia tridimensional interativa, quando realiza os esboços conceituais de tais ambientes e seus objetos ou ainda, quando vivencia a tarefa da modelagem digital em um Software de modelagem tridimensional (como, por exemplo, trabalhando nos Softwares de modelagem: Cinema 4D<sup>o</sup> ou 3D Studio MAX<sup>o</sup>). Ele continua dentro desse processo dialógico entre arte e ciência aplicada quando se envolve pessoalmente na tarefa de embrenhar-se no mundo da programação dos algoritmos computacionais que formam o cimento digital da obra hipermediática, por meio da programação de autoria icônica e procedural.

Tais situações, descritas acima como tarefas normativas vivenciadas pelo pesquisador, permitem a manifestação de um tipo especial de abertura de uma possibilidade, de uma oportunidade, de um novo recolocar a questão das relações entre arte e ciência, agora num contexto, no qual claramente a importância de um pensar centrado na tradição legada pelo humanismo, seja colocada como o elemento norteador, tal como o pretendeu Gadamer em *Verdade e Método*. Trata-se aqui de uma experiência estética, construída no interior do fazer, a qual se coloca como uma *Erfahrung*, uma *experiência transformadora*.

Ora, no texto *A proveniência da arte e a determinação do pensar* (1967), Heidegger nos diz que a idéia do *método* se constitui em um *projeto pré-concebido de mundo*, delimitando o âmbito possível de qualquer investigação, a saber, seu campo conceitual e empírico<sup>IV</sup>. Neste campo temos a delimitação da potência do calculável que estabelece e limita, por sua vez, os entes possíveis a serem considerados na regionalidade fática de seu domínio, acessível à experiência de um experimento objetivo e/ou abstrato. Dessa forma, a soma dos *pré-juízos* inerentes ao método adotado pelo pesquisador, tende a se voltar contra o seu próprio processo reflexivo, contra a possibilidade da abertura de sua compreensão, podendo resultar na delimitação fixa de um campo do pensar.

Em primeiro lugar, a *proveniência da arte* indica a fonte da experiência estética como o solo, a partir do qual, a reflexão pode emergir. Este processo reflexivo-prático foi designado por nós com o termo *topofilosofia*, a partir da leitura dos trabalhos de Michel de Certeau que relacionava a psicanálise lacaniana e a fenomenologia hermenêutica<sup>V</sup>. A *topofilosofia pensa o tridimensional digital* e suas possibilidades de significação, fundamento e manifestações expressivas. Assim, na pesquisa topofilosófica, o construir e o habitar são pensados a partir da fenomenologia hermenêutica, isto em virtude de que toda construção de ambientes tridimensionais na hipermídia são pensados como construções portadoras de sentido.

Em segundo lugar, a *proveniência da arte* indica a ação do construir, do fazer vir ao mundo algo que se coloca como um ente subsistente e/ou um espaço de habitação. Por exemplo, no texto *Construir, habitar e pensar*, Heidegger situa a atividade do construir relacionando-a com sua famosa frase *a linguagem é a casa do Ser, nela habita o homem*. Para o filósofo, somente chegamos ao *habitar* por meio do *construir*<sup>VI</sup>. Ao lado do construir temos o *modelar algo*, indi-

cado pelo filósofo no texto *A coisa*, como no exemplo da modelagem de um *vaso de cerâmica*, momento no qual o processo (a experiência estética) do fazer participa do diálogo que conduz ao habitar *com* o objeto produzido. Será nesse domínio que entram e podem participar as construções digitais que se destinam à simples serventia do habitar e do conviver dentro dos entornos de hiperfídmias tridimensionais.

Ora, ao mesmo tempo, no texto *A arte e o espaço* (1969), Heidegger nos apresenta alguns pontos interessantes que se relacionam com a atividade de modelagem tridimensional em hiperfídmia, designada por nós como *topofilosofia*. Neste trabalho ele coloca em discussão a idéia de *topos*, nos dizendo que o apresentado na arte, tomando como ponto de partida a escultura, se constitui como um corpo plástico, ao mesmo tempo encerrado em si, perfurado e situado no espaço e, igualmente, conhecido e enigmático. O *topos*, enquanto *corpo elástico*, corporifica o espaço delimitado, desde Galileu até Newton, pelo lado da ciência, apresentando inúmeras possibilidades representacionais e denotativas.

Do lado da experiência artística, de outra parte, apesar de experimentar a mesmidade do espaço que o da ciência, tem-se a impressão provinda do senso comum da ciência normal, de que se é atravessado por toda a espécie de incertezas. Ao perguntar, se nos domínios plásticos das massas do espaço artístico não deveriam fazer intervir as dimensões matemáticas, re-configurando a experiência artística, o filósofo responde que será do lado da arte que poderemos encontrar e colocar a verdade, ao passo que do lado da ciência somente poderemos encontrar o método, a sistematização do projeto pré-concebido de mundo. Pois a apropriação do espaço na espacialização do fazer artístico conduz o homem ao *habitar*, dentro do qual espacializar é situar as coisas, ou seja, colocar-se em meio a elas e ali tornar a compreensão operativa, mas não maquínica. Esse é o espaço de trânsito de uma possível reflexão topofilosófica, em seu devido rigor.

Dessa forma, a possibilidade de deixar-se levar pelo espaço plástico conduz o homem e seu fazer a se manifestar e se encerrar em um acontecer que permite a possibilidade da manifestação da experiência estética na obra plástica, enquanto uma corporificação da verdade do ser. O processo de produção de uma hiperfídmia tridimensional pode ser tomado como o exercício desta experiência estética, na consecução de um processo reflexivo topofilosófico.

Aqui, podemos talvez pensar que a análise da situação da *topofilosofia* possui uma *parecência*<sup>vii</sup> com a leitura descrita por Rosalind Krauss (2001) dos procedimentos formais adotados por Marcel Duchamp na produção do objeto *Fontaine* (1917). Ora, o procedimento operado na produção de um *ready-made*, segundo Krauss, comporta uma espécie de subversão metafísica:

“O trabalho (*Fontaine*) deixara de ser um objeto comum, pois sofrera uma transposição. Levava um tomo ou sofrera uma inversão de modo a ficar apoiado em um pedestal, o que equivale a dizer que fora reposicionado, e tal reposicionamento físico representava uma transformação que deve ser lida em um nível metafísico. Este ato de inversão compreende um momento em que o observador é obrigado a perceber que um ato de transferência teve lugar – um ato em que o objeto foi transplantado do mundo comum para o domínio da arte. Tal momento de percepção é o momento em que o objeto se torna ‘transparente’ a seus

significado. E esse significado nada mais é que a curiosidade da produção – o enigma do como e do por que isso aconteceu” (KRAUSS, 2001: 94 ).

No Cd-rom *Labirinto*, presente na publicação *Hipermídia: psicanálise e história da cultura* (2000), realizamos uma leitura do *ready-made Fontaine*, de Duchamp, dentro de uma região temático-conceitual, que referenciava e questionava o termo *fundamento*, a partir do âmbito de discussão fenomenológico descrito até aqui:



Imagem 1: O objeto conceitual fundamento na sua relação

Ora, se podemos aceitar o proposto por Krauss, certamente poderemos assumir uma leitura igual para um objeto-aramé tridimensional que torna possível a manifestação sensível de um conceito dentro do ambiente digital e tridimensional do *Labirinto*. Dado que os objetos tridimensionais digitais desta hipermídia são em si mesmos de natureza interativa, eles possuem a capacidade de subverter seu simples estado de coisa (realizando o estabelecido por Heidegger para o corpo plástico que realiza a tarefa de participar em um habitar com), colocando-se numa estrutura de significação ao mesmo tempo mais ampla e mais aberta ao sujeito da imersão, o leitor imersivo de Santaella. Assim, como no caso do *ready-made*, nosso objeto conceitual acima é capaz de resistir a uma violência interpretativa, podendo levar o sujeito-imersivo a se interrogar sobre sua relação interativa com o objeto e seus possíveis sentidos. Dizemos então, que é pela manipulação do objeto tridimensional que o sujeito apreende a dimensão de sua significação (sua disponibilidade e seu sentido), realizada numa pluralidade de caminhos que podem ser seguidos na hipermídia, desde a continuação lúdica da interatividade com o objeto tridimensional, até a imersão no processo de transições temáticas animadas que o leva até os hipertextos, etc. Dentro do amálgama produzido pelos movimentos imersivos e interativos da hipermídia, processos metalingüísticos emergem, tanto do lado do sujeito como do lado da produção hipermidiática de uma nova forma de pensar.

Dessa forma, qualquer objeto tridimensional, na perspectiva topofilosófica, tem a capacidade de advir diante de um sujeito como *um algo que é convidado a voltar a falar* numa composição dialógica entre o pensamento produzido na relação entre o autor da hipermídia e o sujeito-leitor-imersivo. Nesta cooperação que o diálogo produz, facilitado pela disposição maleável do objeto tridimensional em uma estrutura de manipulação enquanto interatividade, enquanto agência, o fenômeno da compreensão se manifesta nas mais diversas formas, inclusive na possibilidade da produção de enunciados metalingüísticos de abertura do sentido.

Um outro exemplo desse mesmo processo do pensar e fazer topofilosófico foi desenvolvido dentro de um estudo tridimensional de uma obra de arte. Trata-se da obra de Charles-Auguste Mengin, “Safo” (1867). Neste estudo buscamos realizar uma re-leitura da obra, ao modo do espírito do trabalho topofilosófico presente no projeto de pesquisa hipermídia AlletSator<sup>viii</sup>, procedendo a uma modelagem tridimensional que tomou a obra de Mengin como ponto de partida. Com esse trabalho abriu-se para nós o estudo da produção de *Caracteres Digitais*<sup>ix</sup> os quais, dentre outras, buscam dialogar com a história da pintura e escultura. A seguir apresentamos, lado a lado, ambas as versões: a versão da pintura de Mengin e a leitura topofilosófica, denominada de *Safo Randômica*:



Imagem 2: Safo de Mengin e a Safo Randômica

O trabalho com o *Character*, à direita, não tem como objetivo a reprodução ou cópia do trabalho de Mengin, mas sim exercitar um diálogo colaborativo entre a arte clássica da pintura e o fazer topofilosófico da modelagem tridimensional. Os rochedos são substituídos por cubos, a paisagem se dá nas alturas dimensionais na hipermídia dos mundos de AlletSator e, a luz, sendo inspirada nos estudos de Georges La Tour (1593-1652), dentro dos quais, bem como na produção de uma hipermídia tridimensional, uma luz supra-real pode muito bem fazer vir à tona emoções e sentimentos simbólicos<sup>x</sup>. À experiência estética da produção alia-se a possibilidade da experiência estética da imersão, na qualidade da possibilidade de uma imersão dotada de sentido, tanto pelo locucionário manifestado pela produção hipermidiática, bem como pelos elementos

de seus não-ditos, seus elementos ilocucionários revelados pelo caráter interativo da mesma (agência) e, de posse de seu interator. Ainda, um último exemplo a ser considerado. Trata-se da modelagem tridimensional de um dos vários instantes interativos da Cena de Abertura da hipermídia AlletSator, na qual temos a presença de uma personagem feminina nua, numa posição enigmaticamente meditativa, em meio a um ambiente de características magritianas:



Imagem 3: Duas leituras digitais da Primeira Mulher de Barbosa: AlletSator

Trata-se aqui da construção topofilosófica da Cena de encontro com a *Primeira Mulher*, personagem pensada por Barbosa para a hipermídia AlletSator, derivada da peça de teatro homônima. Do ponto de vista conceitual, o roteiro da hipermídia coloca a mulher em meio a um ambiente com características surrealistas. Abaixo de seu ventre e pairando no céu, temos dois guizos metálicos e enferrujados, numa referência ao sem-sentido produzido em algumas obras de René Magritte. Ao mesmo tempo ela se apóia com os joelhos em um tablado de pedra revestido de azulejos. Um terreno gramado no centro de um grande bosque, deixa-nos antever uma estrutura semi-abandonada ao fundo que contém um dos portais de transporte para os vários mundos de AlletSator. A atitude subjetiva de meditação é fornecida por três elementos presentes na composição do *caracter*. O

primeiro deles é encontrado no véu que cobre parte da cabeça da mulher, enquanto que o segundo se evidencia pelo conjunto da posição da cabeça e a direção do olhar, associados ao ar compenetrado do semblante feminino. Finalmente, o terceiro manifesta-se na pose adotada pelas mãos da personagem, a qual foi ajustada a partir de uma pesquisa específica dos gestos presentes nas mãos retratados nos desenhos e pinturas de Albrecht Dürer (1471-1528).

Na hipermídia, a experiência da meditação transforma a personagem, tomando como resultado do processo de meditação, a modificação pictórica da superfície de seu corpo, da pele natural, seguindo aqui a idéia de que corpo é ferramenta, suporte da expressão da alma. Da primeira imagem para a segunda, que sintetizam momentos diferentes de uma animação complexa, ela passa a suportar tracejados multicores, os quais fazem menção às experiências com tinta sobre superfícies, tendo como modelo uma das pinturas do americano Jackson Pollock (1912-1956).

Entretanto a textura que recobre o corpo da figura meditabunda, não foi retirada de uma digitalização de uma das obras de Pollock, mas sim produzido por algoritmos computacionais, valendo-se da linguagem de programação *processing* ([www.processing.org](http://www.processing.org)), da comunidade *Open Source*, a partir da transformação de um código fonte do designer Jared Tarbell ([www.levitated.net](http://www.levitated.net)). Aqui se delinea o ponto central de um programa de trabalho de investigação que realiza uma interface entre os fundamentos filosóficos, os conhecimentos computacionais e as habilidades estéticas presentes nas artes, programa este que desenvolvemos na Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, tomando por inspiração e guia os trabalhos reflexivos de Lucia Santaella e Sérgio Bairon acerca do estatuto do universo digital. Assim, com o exposto até aqui, acreditamos realizar, pelo menos em parte, ainda que de uma forma transversal, o já proposto por Cleomar Rocha quando no texto *Arte computacional: a busca de uma linguagem*<sup>xv</sup> nos fala dos elementos circulares e repetitivos presente na história da arte e técnica, seja nas artes plásticas, na fotografia, no cinema e, mais recentemente na chamada *arte computacional*. Neste caso, temos a oportunidade do encontro da experimentação ativa das possibilidades expressivas dos recursos técnicos computacionais descritos com o pensamento legado pela tradição Ocidental representado pela reflexão filosófica.

Se este programa reflexivo, aqui apenas indicado sutilmente, é capaz e forte o suficiente para dar contas do estabelecimento da parte digital de uma antropologia filosófica, isto não temos ainda como visualizar. Por outro lado, a nosso ver, ele se mostra atualmente o suficientemente poderoso para os passos iniciais da organização de uma epistemologia que tome em conta as questões da arte e do ciberespaço, uma epistemologia que tenha os ares, certamente, de uma *epistême*.

## NOTAS

1. BAIRON, Sérgio & PETRY, Luís Carlos. **Hipermídia: psicanálise e história da cultura**. Caxias do Sul/São Paulo. EDUCS/Mackenzie. 2000;
2. Assim, o levantamento de uma pequena lista dos trabalhos de Heidegger sobre o tema da *técnica*, ainda que incompleta, mostraria a seguinte lista em Heidegger: *A pergunta pela coisa* (1935/1936), *A origem da obra e*



*arte (1935/1936), A época da imagem do mundo (1938), A técnica (1938/1939), Construir, habitar, pensar (1951) e, finalmente, A proveniência da arte e a determinação do pensar (1967), somente para referir alguns.*

- III. De Frege a Russell a filosofia da lógica postulava que a proposição, em suas estruturas constituintes, se constituía no *lugar da verdade*. Do cálculo das proposições os valores de verdade (Verdade e Falsidade) poderiam advir. Heidegger, por outro lado, em 1931, no Seminário *A pergunta pela verdade*, realiza uma nova leitura de Aristóteles afirmando o contrário, que *a verdade é o lugar da proposição*. Neste sentido, ele segue um dos desdobramentos lógicos de *Ser e tempo*, pois está coerente com o dizer de que *o Dasein está na verdade*. Neste caso, verdade, mundo e acontecer do Ser são inseparáveis.
- IV. Ora, as ciências empírico-matemáticas tradicionalmente colocam o método como um projeto pré-concebido de mundo, estabelecendo os limites do campo do investigável.
- V. Em Certeau, esse termo figura como “*topos philosophique*” designando o homem ordinário em sua inserção espacializada no mundo que o engloba. Da fenomenologia, a topofilosofia recebe as reflexões de Heidegger e Gadamer, que incidem sobre o *habitar*, o *construir*, o *pensar*, a *imagem*, a *arte*, a *linguagem*, etc. Da psicanálise de Freud, a topofilosofia recebe a pergunta sobre a espacialidade do psiquismo e toda reflexão freudiana metapsicológica que resulta hoje na *pesquisa psicanalítica*. Já da psicanálise lacaniana, ela recebe a influência da investigação sobre as superfícies topológicas e suas relações com o sujeito, o sentido e a linguagem. Estes são os nexos fundamentais que conduzem nossa investigação acerca do tridimensional na hipermídia que se constitui como uma topofilosofia e, enquanto tal, devendo ser situada dentro das ciências do espírito, na acepção gadameriana. Dessa forma, a topofilosofia designa o processo de investigação que relaciona três campos dialógicos no fazer hipermidiático: a fenomenologia hermenêutica, a psicanálise lacaniana e a pesquisa tridimensional em hipermídia.
- VI. HEIDEGGER, Martin. **Construir, habitar, morar**. O habitar fenomenológico possui uma estreita relação temática com o navegar em entornos digitais proposto por Bairon & Petry, isso na perspectiva de, primeiro uma modelagem tridimensional como “bauen”, visando uma habitação digital de entornos como navegação (vide Referências). Entretanto, nem todas as construções se constituem em moradas que propiciam o habitar: um aeroporto, uma auto-estrada, a proteção do teto de um mercado público são certamente construções fundamentais hoje, mas não se constituem em espaços de habitação do homem. Abrigo e habitação se diferenciam pelo fato de que, no primeiro, o homem constitui seu espaço de permanência transitória, ao passo que na segunda, na *habitação*, o homem constitui sua própria casa que concentra seu viver. A partir do termo *construir, baum*, Heidegger chega ao verbo *habitar, bauen*, dizendo que construir designa um modo mais originário do *Dasein* que revela a essência do habitar no sentido de que o ser do homem é o habitar, diferenciando-o do simples produzir: “construir, no sentido de que abrigar e cuidar, não é nenhum produzir”.
- VII. Tomei inicialmente o termo aparência de um diálogo entre Severino e João Grilo, na peça teatral *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Posteriormente verificamos que o Houaiss dicionarizou a palavra *pareceça*, dando-lhe a seguinte definição: substantivo feminino - qualidade de ser parecido; semelhança (de forma, fisionomia, caráter etc.). Ex.: pela *pareceça* percebia-se que eram irmãs. Ainda, o Houaiss nos informa que desde o Século XV temos variações da palavra: *pareceças, pareceçenç e pareceçenç*;
- VIII. O projeto hipermídia AlletSator é realizado em colaboração autoral com Pedro Barbosa (Portugal –ES-

MAE/UFPP) e pode ser conhecido no site da pó-ex, ligado ao CETIC – CETIC-Centro de Estudos de Texto Informático e Ciberliteratura da UFP (Universidade Fernando Pessoa – Porto/Portugal): <http://www.pox-ex.net/alletsator/>;

- IX. O termo *Character* é utilizado no mundo da informática para os personagens humanos e não-humanos construídos por meio da modelagem tridimensional. Ele deriva do uso ostensivo do neologismo *character design*. Enquanto que o termo *avatar* está mais ligado ao uso em jogos, designando os sentidos de usos dos personagens, o termo *character* tem um sentido técnico que o situa no interior do próprio processo de produção digital. A palavra foi estabelecida na língua inglesa e tem sua origem derivada do latim: *character*; o qual, por sua vez deriva do grego: *charaktér*. Atualmente é consenso o uso do termo no inglês, *character*, devido a sua ampla difusão na comunidade de produção digital e usuários.
- X. Somos gratos a Ana Bahia (UDESC), designer da hipermídia *A mansão de Quelícera*, pelas indicações dos trabalhos do pintor Georges La Tour.
- XI. ROCHA, Cleomar. **Arte computacional: a busca de uma linguagem**. in <http://www.arte.unb.br/museu/enscleo.htm#>: "É sabido que a História sempre se repete, que fatos do passado acontecem novamente, apenas com roupagem renovada. E se assim o é, o surgimento da fotografia e depois o do cinema possibilita enxergarmos hoje o que acontece com a Arte Computacional. Praticamente recém surgida, a Arte Computacional emerge com o advento do computador pessoal, quando a Arte, ou os artistas, tem a oportunidade de explorar as possibilidades dessa máquina, criando uma atuação artística para a parafênalia tecnológica".

## REFERÊNCIAS

- BAIRON, Sérgio & PETRY, Luís Carlos. **Hipermídia. Psicanálise e história da cultura**. Caxias - São Paulo, EDUCS/Mackenzie, 2000;
- CERTEAU, Michel. **L'invention du quotidien**. 1. Arts de faire, Paris: Gallimard, 1990;
- FREGE, Gottlob. Sobre a justificação científica de uma conceitografia. in **Os Pensadores**, volume Peirce/Frege, terceira edição, Abril Cultural, 1983;
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método 1**, Salamanca – Espanha, Ediciones Sígueme, 1984;
- \_\_\_\_\_. **Verdade e método 2**. Salamanca – Espanha, Ediciones Sígueme, 1992;
- \_\_\_\_\_. **Estética y hermenéutica**. Madrid, Technos, 1996;
- GÖDEL, Kurt. **O teorema de Gödel e a hipótese do contínuo**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1977;
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo (1927)**. Petrópolis, Editora Vozes, 1988;
- \_\_\_\_\_. **Lógica. A pergunta pela verdade (1931)**, Volume 21 das Obras completas;
- \_\_\_\_\_. **La época de la imagen del mundo (1938)**. In [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/index.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/index.htm);
- \_\_\_\_\_. **"...poéticamente habita o homem..." (1951)**, In [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/index.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/index.htm);
- \_\_\_\_\_. **La cosa (1950)**. In [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/index.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/index.htm);
- \_\_\_\_\_. **Construir, habitar, morar (1951)**. In [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/index.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/index.htm);
- \_\_\_\_\_. **La pregunta por la técnica (1953)**. In [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/index.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/index.htm);

- \_\_\_\_\_. **Le principe de raison (1955-56)**. Paris, TEL Gallimard, 1962;
- \_\_\_\_\_. **La proveniencia del arte y la determinación del pensar (1967)**. In [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/index.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/index.htm);
- \_\_\_\_\_. **El arte y el espacio**. Publicado originalmente em 1969 em Tempo e Ser. In [http://personales.ciudad.com.ar/M\\_Heidegger/index.htm](http://personales.ciudad.com.ar/M_Heidegger/index.htm);
- KRAUSS, Rosalind. **El inconsciente óptico**. Madrid, Editorial Tecnos, 1997;
- \_\_\_\_\_. **Caminhos da escultura contemporânea**. São Paulo, Martin Fontes, 2001;
- PETRY, Luís Carlos. **Do porque nada funciona, in Psicanálise e sintoma social 2**. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 1994;
- \_\_\_\_\_. Sou como todo mundo – considerações da relação entre educação, cultura ordinária e hipermídia. In **Revista Renascença de ensino e pesquisa**, número 4. São Paulo, Centro de Pós-graduação Renascença - Sociedade hebraico-brasileira Renascença, dezembro de 2001;
- \_\_\_\_\_. O conceito de novas tecnologias e a hipermídia como uma nova forma de pensamento. **Revista Cibertextualidades**, número 01, Ano 01. Cidade do Porto – Portugal. Edições Universidade Fernando Pessoa. 2006. pp. 110-127;
- RUSSELL, Bertrand. **Os princípios da matemática (1905)**. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948;
- SANTOS, Rogério Cardoso dos. **A comunicação híbrida hipermediática e os softwares de autoria**. Dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. 2004;
- SANTAELLA, Lucia. A trama estética da textura conceitual, Apresentação digital ao Labirinto – BAIRON, Sérgio &
- PETRY, Luís Carlos. **Hipermídia. Psicanálise e história da cultura**. Caxias/São Paulo, EDUCS/Mackenzie, 2000;
- \_\_\_\_\_. **Matrizes da linguagem e pensamento. Sonora, visual, verbal**. São Paulo, Iluminuras, 2001;
- \_\_\_\_\_. **Cultura e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo. Paulus. 2003;
- \_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo. Paulus. 2004;
- STEIN, Ernildo. **Paradoxos da racionalidade**, Porto Alegre, Editor Pyr, 1987;
- \_\_\_\_\_. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996;
- \_\_\_\_\_. **Nas proximidades da antropologia. Ensaios e conferências filosóficas**. Ijuí. Editora Unijuí. 2003;

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Luís Carlos Petry é filósofo e psicanalista. Doutor em Semiótica pelo Programação de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. É pesquisador e professor na PUC-SP, no Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa em hipermídia tridimensional interativa, Alletsator, em colaboração com Pedro Barbosa (ESMAE-UFP, Portugal).

# PESQUISA EM ARTE: ACASOS E PERMANÊNCIAS DE UM PROCESSO GRÁFICO

Lurdi Blauth

## RESUMO

Este artigo analisa alguns aspectos de minha pesquisa em Poéticas Visuais, cujas questões são provenientes de uma prática artística com base na gravura. Os procedimentos operatórios de queimar e condensar foram identificados durante o processo de criação. Nesse percurso, os acasos e imprevistos provocados pela ação do fogo, são incorporados nas impressões das matrizes sobre a parafina, resultando nas imagens gráficas da série Silex.

Palavras-chave: pesquisa em arte, acaso e criação artística, gravura contemporânea.

## ABSTRACT

*This article analyse some aspects of mine research on Visual Poetics, which issues coming from an artistic practice based on printing. The operational procedures burning and condensing were identified during the creation process. In this way, the accidents and unexpecteds provocated with fire action are incorporated in the impression of the matrixes upon paraffin, resulting of the graphic images in the serie Silex.*

*Keywords: art research, accidents and artistic creatin, contemporary printing.*

Ao iniciarmos uma pesquisa *em arte* nos questionamos sobre qual o ponto de partida e como se poderia realmente efetivar uma investigação numa área em que as questões surgem durante o processo da produção artística. Para Lancri (2002, p. 19), “o ponto de partida da pesquisa *em arte* situa-se, obrigatoriamente na prática plástica, com o questionamento que ela contém e as problemáticas que ela suscita. A parte da prática plástica, sempre pessoal, deve ter a mesma importância da parte escrita, não simplesmente justaposta, mas rigorosamente articulada”.

Essas constatações levam-me a tecer indagações sobre as questões conceituais presentes na minha produção plástica, investigando o fazer poético e as inter-relações com as reflexões teóricas. Assim, a metodologia proposta constituiu-se pela produção de uma série de obras, cujos conceitos operatórios foram detectados durante o processo de criação plástica e articulados com referenciais artísticos, bem como, em outros campos de conhecimento, propiciando o inter-relacionamento da prática com a teoria e vice-versa. Contudo, nesse artigo analiso apenas alguns aspectos que serviram de referência inicial, anotando aproximações e desvios que perpassaram durante a investigação. Desse modo,

É necessário organizar conceitos puramente táticos e que estes possam antecipar o objeto da pesquisa, isto é, a trajetória do futuro trajeto, através de conceitos heurísticos, os quais deverão preparar a descoberta da diferença entre o projeto e o trajeto. Ao mesmo tempo, também será preciso distanciar-se dos conceitos quando vir o momento decisivo do despojamento e da rejeição do projeto e, ao termo da pesquisa, substituir por outros mais descritivos ou explicativos, invalidando os que eram destinados a serem operacionais somente no início da pesquisa. (LANCRI, 2002, p. 27).

Os meus questionamentos, portanto, são provenientes da minha prática investigativa com a gravura e o diálogo com o próprio gesto de gravar que produz esvaziamentos na matriz, redimensionando as múltiplas possibilidades de registrar e resignificar as inversões gráficas entre vazios e cheios, entre presenças ausências. Os conceitos operatórios de cortar, queimar e imprimir são atos instauradores no processo de criação, com os quais exploro meios de gravar através do controle e do acaso, utilizando procedimentos de impressão que registram os intervalos dessas ações-subtrações.

A utilização de instrumentos (goivas) para fazer incisões em determinadas áreas na matriz, propiciam um certo controle do gesto, direcionando o corte e, com o fogo acontece o inverso, pois o gesto é substituído pela ação não controlada. Ao mesmo tempo em que alguns princípios de vazio e cheio, inerentes aos meios de gravação e impressão encontram-se imbricados nas imagens, percebo que as aproximações pelo *contato* entre as diferentes matérias e materialidades remetem a outros procedimentos operatórios durante o processo de criação. E, na medida em que ocorre o desdobramento desse *fazer prático*, “nos deparamos com imprevistos e acasos, acontecimentos esses que acabam abrindo flancos em nossas certezas e induzem-nos a redirecionar caminhos pré-estabelecidos”. (REY, 2004, p.35).

Poderíamos indagar como se forma a imagem nesse processo? De acordo com Pareyson (1993, p.69), “o procedimento da arte é um puro tentar: um tentar que não se apóia senão em si mesmo e no resultado que se espera obter”. No meu processo de criação, ocorrem momentos que envolvem experimentações e testagens a partir de determinadas escolhas de materiais que são colocados em confronto e, nesse percurso entre decisões e indecisões, entre erros e acertos, a imagem se concretiza. Todavia, nesse movimento observam-se coisas que são indizíveis, mas que estão ali evocando algo do invisível, aquilo que o pensamento não tem controle, mas que entram em acordo durante o processo do fazer e do pensar. É como assinala Valery (1999, p.191): “na produção da obra, a ação vem sob a influência do indefinível”.

Percebemos que no processo de produção da obra se estabelece uma espécie de um “regime de execução durante o qual há uma troca entre as exigências, ou conhecimentos, as intenções, os meios, todo o mental e o instrumental, todos os elementos de ação” (VALERY, 1999, p.191), os quais não tendo uma determinação precisa anterior, não propiciam, conseqüentemente, uma previsão segura daquilo que irá resultar, porém, aproximações entre as possibilidades matéricas dos materiais que são colocados em conexão.

Por outro lado, Pareyson (1993, p.55) menciona que “na maioria dos casos as matérias chegam ao artista marcadas por uma longa tradição de manipulação artística e, por isso mesmo, tão exigentes, a ponto de parecerem impor-se por si mesmas às intenções formativas e arrastá-las na própria direção”. O autor afirma que muitas vezes essa tradição de alguns instrumentos da arte como, por exemplo, o pincel e o buril, ou mesmo os instrumentos musicais são determinantes na produção da obra, assim como a própria escolha são definidores da intenção artística.

Num primeiro momento, estas questões poderiam ser um tanto paradoxais, como se a obra fosse apenas resultado do material ou apesar dele. Porém, quando adotamos determinados meios e materiais, nos defrontamos com a matéria e os seus princípios intrínsecos, assim como

os questionamentos da sua própria linguagem que irão repercutir na sua visualidade. Na gravura, é necessário compreender as operações dos meios que envolvem a ação gráfica para que as estruturas mentais e materiais entrem em sintonia com as outras possibilidades, muitas vezes inesperadas, ampliando e invertendo procedimentos considerados permanentes. Nesse aspecto entendemos que os procedimentos não podem ser reduzidos ao produto final, porém, é além disso, *é ser no processo* e, inevitavelmente provocam-se alterações durante o percurso.

A gravura, mais do que qualquer outro poema remete-nos ao processo de criação. O mistério da luta entre mão e matéria, acompanha essa vontade do gravador em "ir ao minúsculo das coisas", provocando "à competição da matéria negra e da matéria branca", entre o sim e o não, entre a luz e a cor.(BACHELARD, 1986, p.53).

Nesse aspecto, entendemos que a elaboração da obra encontra-se vinculada às delimitações e às potencialidades inerentes das matérias utilizadas e, através dela empregamos, certas possibilidades de ação e tantas outras impossibilidades. Há uma confluência de ações que intervêm durante o processo de construção da obra, nas quais selecionamos algumas alternativas e excluímos outras, e nesse contexto, *no formar, todo o construir é um destruir*. (OSTROWER, 1978, p.32). Entre o processo criativo e a escolha dos procedimentos, o que incita a minha criação artística é justamente a referência que possuo dos meios e dos materiais escolhidos pelas suas possibilidades gráficas. Simultaneamente, as matérias não são destituídas de suas potencialidades intrínsecas, ao contrário, são exploradas e manipuladas no intuito de tensioná-las e modificá-las, atribuindo-lhes novas significações. A respeito disso Salles (1998, p.72) coloca,

O processo criativo é palco de uma relação densa entre o artista e os meios por ele selecionados, que envolve resistência, flexibilidade e domínio. Isso significa uma troca recíproca de influências. Esse diálogo entre artista e matéria exige uma negociação que assume a forma de obediência criadora.

No percurso criativo, portanto, ocorrem acasos e imprevistos e, muitas vezes provocam desvios que podem ser absorvidos na obra pelo artista. Ou ao contrário, quando as experiências realizadas não alcançam determinados resultados, são descartados. As diversas tentativas entre diferentes caminhos envolvem um processo de *fazer e refazer*, porém, quando o objetivo é alcançado, sabemos que o encontramos.

O artista, passa da intenção à realização através de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Sua luta pela realização é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que também não podem e não devem ser totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado desse conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização, uma diferença de que o artista não tem consciência. (DUCHAMP, 1986, p.73)

O pensamento de Duchamp enfatiza essa necessidade do artista permitir-se de um certo esquecimento de um saber muito preciso em relação aos meios, e, para que flua a criação, é fundamental deixar uma certa margem para o acaso.

A intervenção do acaso na arte começa a ser preconizada a partir das experiências dos dadaístas, os quais começaram a incorporá-lo como um novo elemento de estímulo no processo de criação artística. Os acidentes, as surpresas ou coisas imprevistas, que intervêm no ato criador, tornaram-se um meio deliberado e inesgotável para novas expressões. A atribuição intuitiva de um sentido ao fato que acontece *por acaso* que muitas vezes a imaginação criadora se revela e se configura em novas possibilidades.

No procedimento de gravação com fogo provooco, gradativamente, a destruição das matrizes, nas quais surgem fragmentos dispersos dessa interferência não controlada. E, é dessa ação de queimar que surgem os *acazos* na produção dos trabalhos da série *Sflex*. Nesse processo, os acasos e os acidentes são incorporados como imagem, não como algo aleatório e vago, mas ativados pela combustão, isto é, pela ação do fogo que ocasiona esvaziamentos e transformações na matriz. Assim, o meu processo de criação artística se articula a partir de uma dimensão *heurística*, propiciando a abertura para possíveis desvios, para que sejam redimensionados e incorporados ao trabalho, como nos aponta de Didi-Huberman (1997, p.91),

O procedimento supõe a operação como um conjunto de propriedades estruturais, ela sublinha a dimensão teórica e mesmo lógica dos procedimentos, dos processos, das escolhas formais. Ela coloca no trabalho artístico essa dimensão que qualifiquei de heurística, onde as manipulações materiais e processuais aparecem como tantas hipóteses, o que a definição epistemológica de heurística designa na expressão *working hypothesis*.

Desse modo, entendemos que a produção das imagens não é casual, surge do envolvimento no seu processo constitutivo, no conhecimento pessoal dos meios e das possibilidades intrínsecas dos limites e da natureza das matérias que se desorganizam e organizam durante o trajeto. Nos meus trabalhos, os procedimentos não correspondem apenas à transferência de elementos vazios e cheios gravados sobre uma matriz, mas ao contrário, é nesse trânsito entre indeterminações e certezas que acontece o processo de criação e, conseqüentemente a transformação.

O fazer criador provoca contornos que se contaminam, absorvendo os acasos e as necessidades, dissolvendo os vácuos entre o que se projeta e não acontece e que não se projeta e acontece, fazendo de si uma ação em estado de gerúndio: híbrida, espessa, irresoluta, inacabada. (DERDICK 2001, p.28)

Portanto, o processo criador envolve seleções, apropriações e experimentações com diversas possibilidades de combinações e transformações entre semelhanças e diferenças da matéria e conseqüentemente ocorre a intervenção do acaso e do imprevisto. No meu processo de criação a imagem é ativada entre a perda e o contato, entre a ausência e a presença, entre os vazios e os cheios e, na série *Sflex*, a matriz não é um negativo, configura-se no processo como forma e imagem.

Nas imagens da série *Sílex* encontram-se imbricados as diversas peculiaridades da madeira e da parafina, nas suas diferenças entre o rígido e o fluido, entre o denso e o translúcido, assim como o gesto incisivo e a ação de acender o fogo, estão interagindo e provocando diferentes reações durante a criação da imagem. Ocasionalmente desvios no percurso, pois a madeira e a parafina não são matérias passivas, mas orgânicas, com diferentes resistências que são inerentes às suas materialidades, assim como o gesto, vem imbuído de pulsões e intensidades.

Todavia, é interessante perceber como as experimentações são articuladas por outros artistas que trabalham com a gravura, justamente para entender que os meios técnicos não estão restritos a um procedimento convencional, porém, encontram-se vinculados com diferentes questões gráficas. Citamos o exemplo de Arthur Luiz Piza (São Paulo, 1928), que nos relevos e gravuras, busca em cada composição algo novo e inusitado e, como ele mesmo afirma quando se põe a trabalhar, que nunca parte de um desenho preparatório, no máximo tem uma vaga idéia do contorno. Ou como, nas intermediações operadas por cortes e incisões na obra de Ernesto Bonato (São Paulo, 1968), através das quais o artista busca a materialização de uma realidade que está submersa, ou seja, algo que imagina encontrar no interior da forma. Para este artista, com o procedimento de gravar, pretende *entranhar o desenho* na madeira, uma matéria dura e rígida, ao mesmo tempo em que tenta materializar, através das imagens, algo que está além da realidade externa. A partir de gestos incisivos, o artista interage profundamente na matéria para então constituir a unidade da imagem. (GRAVURA, 2000, p.122).

Por outro lado, o procedimento de incorporar um constante devir, ao contrário do que se poderia supor, nem sempre é fácil ou não faz parte das intenções do artista. A artista Lygia Pape (Nova Friburgo, RJ, 1929), que utiliza as possibilidades objetivas da xilogravura, num depoimento, em 1975, à Frederico Morais coloca: “sempre me horrorizou, na gravura em metal, a idéia de que o ácido trabalha por você, como uma espécie de co-autor. O que me atraía fundamentalmente na madeira eram os seus poros”. A escolha da xilogravura para trabalhar, é para ter um maior controle sobre o material, diz ela:

O que me deslumbra é o poro impresso, o branco cavado na chapa, a impressão final, apesar de sempre desenhar antes de gravar [...] da seleção da madeira do poro mais ou menos aberto [...] de um negro mais ou menos intenso, da espessura dos cortes, das linhas, do próprio papel. Sobre a idéia do acaso afirma que acaso não existe na gravura que realizo. Toda ela é controlada: desde a escolha do material, qualidade da madeira à impressão final. (GRAVURA, 2000, p. 128).

Ao mesmo tempo, em que a artista tem um certo controle sobre o seu processo de trabalho, Pape nas gravuras da série *Tecelares*, aponta para outras possibilidades e transformações do meio gravado, indo além dos limites impostos pela matéria rígida. Ao contrário de Pape, os cobs gravados de Iberê Camargo, refletem uma gestualidade e uma carga pulsional pela sua interação química e corrosiva do ácido para conduzir a matéria e dela extrair o signo gráfico.



Já no processo de criação de Soulages, por exemplo, observamos que o acaso é incorporado na sua obra através do confronto entre as matrizes de cobre e a ação do ácido, provocando transformações pela destruição da matéria. Embora o controle da gravação das matrizes de cobre com ácido seja relativo, o artista menciona que esse procedimento é um acaso aceitável (*hasard accepté*). Isso quer dizer que ele tem plena consciência sobre os imprevistos que ocorrem durante a criação do trabalho, ao mesmo tempo em que exerce um certo controle sobre o procedimento técnico que utiliza. Contudo, quando a gravação é feita com um instrumento ocorre um maior controle, já que é a vontade de alguém impondo uma linha de uma forma mais rígida e determinada; ao contrário do ácido, há menos controle, obtendo-se pela ação corrosiva, a transformação mais orgânica da matéria, buscando aspectos relacionados ao tempo, a durabilidade e a destruição.

Nas imagens gravadas de Soulages fica evidenciado que a gravura não é um trabalho de superfície, é resultante do envolvimento das corrosões, dos cortes e das perfurações. As perfurações (buracos) das placas remetem à ausência de impressão, e, nesse movimento *tudo sobe e desce*, como ele mesmo sublinha, *tout a basculé*. As matrizes de cobre são corroídas em algumas áreas até transpassar a sua superfície no intuito de buscar o espaço vazio no branco do papel e, em outras, a própria matriz é o objeto/obra gravada. Contudo, as matrizes que são impressas sobre o papel criam uma certa tensão entre os espaços brancos retidos pela imagem e as margens do papel, as quais geralmente aparecem somente como um contorno da imagem. Todo o espaço branco do papel entra em conexão, ou seja, o branco do papel dá-se a ver e a gravura se faz centro: “centro forte, presente e que faz a folha inteira reagir, obrigando o vazio a se materializar, o branco tornar-se luz” SOULAGES, 2003, p.39). O papel não é um simples suporte, mas parte integrante e nas áreas dos buracos gravados nas matrizes de cobre, a matéria do papel transforma-se em contraste.

Nos meus trabalhos *Sillex III, IV e V*, mesmo utilizando meios e materiais diferentes, também ocorre um certo acaso aceitável, quando as matrizes de madeira são queimadas sobre a parafina. As diferentes resistências da madeira e da parafina entram em combustão através do calor do fogo, proporcionando uma intervenção mais imediata de transformação. E o que poderia ser considerado apenas o suporte sobre o qual a imagem gravada da matriz se revela, ocorre a fusão entre matriz e imagem. Nesses trabalhos, a queima opera a transformação interna da matéria, ao contrário dos gestos incisivos que produzem marcas negativas sobre a matriz, para depois serem transferidas para o suporte. O fogo produz a negação da matéria pela carbonização e desestruturação da matriz e, no instante em que ocorre o contato com a parafina, restos de vestígios carbonizados são retidos e condensados na sua matéria. (Fig. 01 e 02)\*

Ao mesmo tempo, a introdução da parafina como *suporte* das matrizes carbonizadas, provoca uma certa reversibilidade em relação aos meios utilizados anteriormente. Percebo que a parafina não é uma matéria passiva – muda de estado com o calor –, e, sendo um suporte ativo pelas possibilidades intrínsecas à sua materialidade, propicia *entrar* na sua matéria, pois ela se desinforma e se condensa durante o processo. Não quero afirmar, no entanto, que os suportes utili-



Figura 1, Sílex III - 72 módulos de parafina (14 x 14 x 4 cm cada), 336 cm, 2002.



Figura 2, Sílex IV - Matriz sobre módulo de parafina em processo de queima, 2002.

zados anteriormente, como os papéis opacos e os translúcidos sejam passivos, assim como já observamos na obra gráfica de Soulages, o suporte, o papel branco e vazio, interage para se constituir como imagem.

A parafina, no estado líquido, penetra nos espaços intervalares entre os vestígios dos fragmentos e das fagulhas das matrizes desintegradas. No momento em que ela se solidifica, cristaliza-se a formação da imagem. Nesse aspecto, os códigos da natureza gráfica de matriz e de impressão, de positivo e de negativo invertem-se através desse contato. Poderíamos dizer que a *matriz* e o *suporte* se entrelaçam e se integram simultaneamente, originando uma outra possibilidade de formação da imagem. Portanto, nos trabalhos *Sílex III, IV e V*, o suporte se transforma, interagindo como imagem e, de uma certa maneira, esse procedimento opõe-se ao pensamento original da gravura, no qual se considera o suporte apenas como um fundo neutro, sobre o qual se imprimia a imagem gravada na matriz, que também perdia a sua função depois de concluída a tiragem.

Desse modo, esses trabalhos explicitam as diversas etapas que envolvem o *tempo* da gravura. Os intervalos e as passagens são evidenciados simultaneamente entre a metamorfose da matriz (em processo de queima) e da parafina (em processo de líquido/sólido), bem como nas sutis diferenças entre concentração e dispersão das partículas presentes nas matrizes carbonizadas. E, nessa transposição quase invisível entre os intervalos mínimos de tempo, revertem-se as oposições de vazio e de cheio em suas relações de ação positiva e de ação negativa.

Embora, os meios originais de gravação e impressão estejam esgarçados, é justamente essa natureza gráfica que é explicitada nos meus trabalhos. O que incita a minha criação artística são as possibilidades gráficas dos materiais, nas suas peculiaridades de produzir marcas, memória, registros, vestígios, ou seja, permanecendo esta origem gráfica de matriz e imagem. Poderia dizer que, ao longo do meu percurso criativo com a gravura, mesmo utilizando procedimentos que exigem uma certa operação técnica, o inesperado e o acaso sempre foram incorporados nas imagens.

Nessa investigação, o fazer e o pensar gráfico foram determinantes, porém, os meios foram colocados em confronto, propiciando a abertura para os desvios no percurso. Simultaneamente, as matérias não estão destituídas de suas especificidades intrínsecas, ao contrário, foram exploradas e manipuladas no intuito de tensioná-las e modificá-las, atribuindo-lhes novas significações. Os acasos provenientes dos vestígios das queimadas, também me permitiram conquistar um outro domínio técnico ao longo *desse fazer*. E, os rompimentos ocasionados pela destruição me possibilitaram penetrar e aprofundar na matéria e não apenas criar marcas na sua superfície, porém, metamorfosear processos e procedimentos. Assim, os trabalhos surgem desses atos internos e externos e nas imprecisões dos limites das matérias. É nessa perspectiva que os meios gráficos se confrontam pelas suas múltiplas inversões e transformações das regras e conseqüentemente rompem os conceitos convencionais de gravação e impressão.

#### REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. São Paulo: Difel, 1986.
- DERDICK, E. **Linha de horizonte – por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.
- DIDI-HUBERMAN. **L'empreinte**. Paris: Centre Georges Pompidou, 1997.
- DUCHAMP, M. O ato criador. In: BATTOCOCCO, G. **A nova arte**. 2ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GRAVURA – **Arte brasileira do século XX**. São Paulo: Cosac & Naify/Itaú Cultural, 2000.
- LANCRI, J. Colóquio sobre a Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: BRITES, B. TESSLER, E. **O meio como ponto zero**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1978. PAREYSON, L. **Estética – Teoria da formatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- REY, S. Instauração da imagem como dispositivo de ver através. In: **Porto Arte** v. 13, nº21, maio de 2004. Porto Alegre: Instituto de Artes, UFRGS, 2004.
- SALLES, C. A. **Gesto inacabado – processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SOULAGES. **L'oeuvre imprimé**. Paris: Bibliothèque nationale de France, 2003.

VALERY, P. **Varietades**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Lurdi Blauth, Montenegro/RS. Doutorado em Poéticas Visuais, no PPGAV, UFRGS/RS, 2005. Doutorado/sanduíche, Université Pantheon-Sorbonne, Paris 1, França, 2003. Mestre em Poéticas Visuais, UFRGS/RS, 1996. Artista plástica, com exposições individuais e participações em coletivas nacionais e internacionais. Professora e coordenadora dos cursos de graduação e pós graduação de Artes Visuais, do Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS. Reside: Rua Pastor Rodolfo Saenger, 237 – cep 93050110 – Jd. América, São Leopoldo/ RS Fone: (51) 3592 07 33 - e-mail: lurdi@uol.com.br.

## **XILOCIDADE: MEMÓRIA URBANA GRAVADA**

*Manoela dos Anjos Afonso, José César Teatini Clímaco*

### **RESUMO**

O que fica gravado na memória é produto das relações que estabelecemos com o mundo. As experiências cotidianas são ferramentas afiadas que deixam sulcos em nossa matriz geradora de lembranças. Tais lembranças são multiplicadas a todo instante e podem dar origem a diferentes impressões e interpretações da realidade. Xilocidade é um movimento poético em busca do registro da memória arquitetônica urbana. O gravador André de Miranda vasculha suas lembranças de menino carioca, volta ao passado, atenta o olhar para o presente e se depara com construções antigas que desaparecem em meio ao enorme canteiro de obras que é a cidade. Sua xilogravura impressa sobre jornal adquire um colorido peculiar e levanta questões a respeito do suporte e da gravura como cópia única.

Palavras-chave: xilogravura; cidade; memória.

### **ABSTRACT**

*What really remains in our minds is the result of the relations that we establish with the world. The daily experiences are like sharp tools that leave furrows in our generating plates of memories. Such memories are multiplied all the time and can generate different marks and interpretations of the reality. Xilocidade is a poetical movement in search of the memory register of the urban architecture. The engraver André de Miranda reminds his childhood memory, comes back to the past, intends the look toward the present and comes himself across with old buildings that disappear into an enormous city under repair. His woodcut printed on newspaper sheet acquires a peculiar coloring and arouses issues regarding the surface and of the engraving as a single copy.*

*Keywords: woodcut; city; memory.*

"A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. (...) Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos de escadas, nas antenas dos pára-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras". Calvino (2004, p.14)

O corpo está no mundo e é capaz de estabelecer relações com tudo à sua volta. As experiências do corpo no mundo são diversas e produzem diferentes significados que variam de indivíduo para indivíduo. Merleau-Ponty situa o corpo como uma extensão do mundo e de tudo o que nele contém. Essa corporeidade, essa consciência do 'corpo no mundo', advém de uma série de quebras de paradigma ocorridas na ciência e na arte. De mero observador da natureza o homem passa a fazer parte dela. Essa tomada de consciência da não externalidade do homem ao meio, muda completamente a visão de mundo em diversos campos do conhecimento: nas ciências exatas, nas ciências da natureza, nas ciências humanas e, sem dúvida, na arte. O homem adquire consciência do seu "estar no mundo" e da interferência que essa corporeidade provoca no meio e,

por reflexo, provoca também em si mesmo, numa mútua transformação constante. Como afirma Merleau-Ponty (2004, p.17), o corpo “conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e a sua coesão é a de uma coisa”.

Assim como o pesquisador observador dos fenômenos da natureza, o artista também foi, durante muito tempo, um observador passivo que através da mimese se propunha a chegar à obra de arte. Com os movimentos artísticos de vanguarda e seus posteriores desdobramentos, a arte passa a enveredar por caminhos do fazer artístico que valorizam mais o processo de construção do que a obra em si. O lugar da arte enquanto espaço físico também é colocado em questão e ela passa a ocupar novos espaços, dentre eles a própria cidade.

A cidade por muito tempo foi um dos objetos de representação dos artistas. Com o advento da Revolução Industrial a atenção sobre as cidades se intensificou. Sem dúvida, a partir desse momento, a urbe proporcionou ao homem viver sob diferentes noções de escala e tempo, o que acabou transformando a sua percepção da paisagem e a própria realidade. É relevante perceber como que as propostas artísticas apresentadas a partir da vanguarda, no início do século XX, sofreram influência do grande e acelerado crescimento dos centros urbanos. Segundo Peixoto (2004, p. 11), “as cidades são as paisagens contemporâneas”. É importante admitir que tais paisagens contribuíram para o redimensionamento da arte e do homem enquanto indivíduo.

A arte passou então a ser pensada também como algo que tem relação com o seu lugar. A cidade tornou-se um objeto de estudo e um campo de interseção para as artes visuais: pintura, fotografia, cinema, vídeo, arquitetura, cartazes, grafite, lambe-lambe, entre outras manifestações, inclusive de cunho publicitário.

Cada indivíduo pode estabelecer inúmeras associações com diversas partes da cidade onde vive. Segundo Lynch (1999, p. 1), cada uma dessas relações pode gerar uma imagem impregnada de lembranças e significados particulares. O que fica gravado na memória é produto das relações estabelecidas pelo homem com o mundo. As experiências cotidianas são ferramentas afiadas que deixam sulcos nessa matriz geradora de lembranças, que é a memória. Tais lembranças são multiplicadas a todo instante e podem dar origem a diferentes impressões e interpretações da realidade, como num caleidoscópio que fragmenta a paisagem. Calvino (1999, p. 115) destaca essa percepção polimorfa através de suas descrições poéticas sobre cidades imaginadas:

a cidade de quem passa sem entrar é uma; é outra para quem é aprisionado e não sai mais dali; uma é a cidade à qual se chega pela primeira vez, outra é a que se abandona para nunca mais retornar.

O gravador carioca André de Miranda (Fig. 1) demonstrou um interesse particular por arquitetura desde muito cedo. “O pé-direito alto, janelões, portas e sacadas, isso tudo sempre me atraiu. Antes mesmo de me interessar por artes visuais, pensava em fazer arquitetura”, declara o artista. Seu primeiro emprego foi como projetista numa construtora, em 1977. Depois trabalhou como desenhista em fábricas de móveis durante muitos anos. Daí nasceu seu interesse pela madeira e, conseqüentemente, pela xilogravura a partir de 1979.



Fig. 1 - André de Miranda xilogravando em seu ateliê.

confronto entre as imagens de suas fachadas antigas – feitas através da xilogravura (Fig. 2) - e as imagens dos novos edifícios – estampadas no jornal. Esse embate tem duplo enfoque: é tanto de caráter técnico quanto ideológico. Técnico porque sobrepõe a xilogravura – que é uma técnica antiga de reprodução – à fotografia reproduzida através da imprensa (Fig. 3). Ideológica porque confronta o antigo e o novo com o objetivo de denunciar o desaparecimento da memória arquitetônica da cidade.

A inserção da cor na Xilicidade se dá de uma maneira muito particular. O artista imprime as gravuras em papel manteiga e, usando da transparência desse suporte, sobrepõe a impressão xilográfica ao jornal e busca a cor através dessa sobreposição. A escolha se dá através dessa janela xilogravada impressa no papel transparente. Depois de selecionado o fundo, o artista faz um registro e imprime sua xilogravura em cima do recorte escolhido. Essa impressão xilográfica sobre a impressão ofsete do jornal, possibilita a reflexão do novo sobre o antigo não só em termos da temática urbana, mas também, enquanto o contraste entre técnicas de reprodução gráfica. É até de certa forma irônica a apresentação de uma xilogravura impressa manualmente e que faz alusão à arquitetura antiga em contraste à impressão ofsete que remete à nova arquitetura da cidade. O embate entre o antigo e o novo se dá constantemente.

Quando Peixoto (2004, p.35) desenvolve argumentos referentes à pintura enquanto apreensão da paisagem, ele o faz através do destaque do elemento 'cor'. Segundo o autor, "a pintura é uma revelação. A gravura é trabalho, é ação. O gravador não tem acesso à cor da mesma maneira que na pintura, portanto precisa enfatizar o traço, o movimento". Mas no caso de André de Miranda, quando imprime as xilogravuras sobre imagens coloridas extraídas do jornal, ele traz para a sua gravura certos aspectos da pintura, tanto em termos de cor quanto de perspectiva.



Fig. 2 (à esquerda) - 'Vende-se' - xilogravura em preto e branco.

Fig. 3 (à direita) - 'Vende-se' - xilogravura em preto e branco impressa sobre jornal colorido.

No início de seu trabalho, o artista representou fachadas dos principais bairros do Rio de Janeiro, cidade onde nasceu, cresceu e viveu por anos. Em seguida, André de Miranda somou à sua paixão pela arquitetura a experiência de ter vivido em vários outros lugares. No ano de 1994, por exemplo, o artista morou em Três Lagoas, no Mato Grosso do Sul. Lá viu um dos prédios mais antigos da cidade ser demolido. “Este prédio foi o primeiro hotel da cidade, chamava-se Hotel Modelo e todos que por lá passavam no início do século XX ficavam encantados com sua arquitetura. Simplesmente foi demolido da noite para o dia porque o proprietário soube que o imóvel seria tombado. Hoje é um estacionamento”, declara o artista com certo pesar. A cada nova viagem mais material é coletado para alimentar sua produção: São Paulo, João Pessoa, Curitiba, Florianópolis, entre outras cidades. O fato de o artista conhecer outros lugares contribuiu para um aprimoramento do olhar e da reflexão sobre a arquitetura e, conseqüentemente, para o amadurecimento da sua produção. Marco Polo, personagem do livro *As Cidades Invisíveis*, de Calvino (1999, p. 28), conta que

quanto mais se perdia em bairros desconhecidos de cidades distantes, melhor compreendia as outras cidades que havia atravessado para chegar até lá, e reconstituía as etapas de suas viagens, e aprendia a conhecer o porto de onde havia zarpado e os lugares familiares de sua juventude”. André de Miranda pensa a cidade através de seus sucessivos deslocamentos geográficos. Através do olhar nômade acontece a apreensão de fragmentos da paisagem do presente que remete ao passado.



André de Miranda pensa a cidade através de seus sucessivos deslocamentos geográficos. Através do olhar nômade acontece a apreensão de fragmentos da paisagem do presente que remete ao passado. Com esse trabalho, o artista concretiza o registro da sua memória particular da cidade. Ele testemunha e apresenta, ao mesmo tempo, a presença e a ausência, sobrepondo uma à outra. Segundo texto crítico do artista e professor da UFPE, Sebastião Pedrosa (2006),

André de Miranda explora uma imagem pelo viés de uma preocupação social: a preservação e o zelo pela estética urbana. Com esta série, o artista se inscreve entre os gravadores brasileiros que pensam a paisagem urbana através da gravura, tais como Evandro Carlos Jardim, Thereza Miranda, Manoel Martins, Marco Buti, Hélio Vinci, Francisco Maringelli, Carlos Martins entre outros.

O fato de se utilizar da gravura enquanto uma forma de denúncia, o localiza na história da arte brasileira a partir dos anos 50, década da formação dos clubes de gravura e período em que as artes gráficas eram uma ferramenta de manifestação e de denúncia social e política. A Xiloci-dade vai além do aspecto delator. Mais que evidenciar o desaparecimento de prédios históricos, o artista cumpre o importante papel de também interferir e contribuir na construção da paisagem da cidade através da criação de um universo imagético particular. Segundo Lynch (1999, p.2), “a cidade não é apenas um objeto percebido (e talvez desfrutado) por milhões de pessoas, mas também o produto de muitos construtores que, por razões próprias, nunca deixam de modificar sua estrutura”. A cidade pode ser estável em linhas gerais, mas os detalhes são modificados a todo instante. Não há resultado final, mas uma contínua sucessão de fatos. Não há obra final, há um processo, um desdobramento contínuo. “A cada instante há mais do que o olho pode ver, mais do que o ouvido pode perceber; nada é vivenciado em si mesmo, mas sempre em relação aos seus arredores, às seqüências de elementos que a ele conduzem, à lembrança de experiências passadas” (LYNCH, 1999, p.1).

Peixoto (2004, p.13) explica que as relações entre arte e cidade se dão através de recortes possíveis, pois formam “um caleidoscópio que talvez sintetize melhor a paisagem urbana.” O pensamento da paisagem passa a ser fragmentado, assim como no trabalho de André de Miranda, em que vemos a paisagem através de recortes que são janelas. “Através dessas paisagens fragmentadas é possível redescobrir a cidade” (PEIXOTO, 2004, p. 15). O autor (2004, p. 13) afirma ainda que a paisagem das cidades é constituída pelo “cruzamento entre diferentes espaços e tempos, entre diversos suportes e tipos de imagem.” Essa paisagem caracteriza-se por uma mutação constante. A cidade não é estática; ela pulsa. O seu permanente estado de construção faz pensar sobre algumas questões importantes – de cunho histórico e ideológico - com relação à preservação de seus patrimônios arquitetônicos. Como a cidade é viva e as pessoas que nela habitam interferem nesse espaço a todo instante, é preciso refletir até que ponto a preservação pode beirar o engessamento da sua paisagem. Calvino (1999, p. 19-20) faz alusão à naturalidade e à necessidade dessa mutação quando descreve a cidade imaginária de Zora. É uma cidade que permanece na memória e

o seu segredo é o modo pelo qual o olhar percorre as figuras que se sucedem como uma partitura musical da qual não se pode modificar ou deslocar nenhuma nota. É uma cidade estática com ruas, vielas e praças perenes. Obrigada a permanecer imóvel e imutável para facilitar a memorização, Zora definiu, desfez-se e sumiu. Foi esquecida pelo mundo.

Segundo Peixoto (2004, p.13), as cidades apresentam “horizontes de pedra, onde o mais moderno convive com a decadência, o futuro com a antiguidade. Elas são um solo arcaico juncado de vestígios e lembranças”. As cidades podem ser vistas como um sítio arqueológico inesgotável, de onde é possível extrair cotidianamente os fósseis urbanos em meio a essa permanente construção. Para Lynch (1999, p.6) o observador deve ter um papel ativo na percepção do mundo. “Deve ser capaz de transformar essa imagem de modo a ajustá-la a necessidades variáveis. Um ambiente ordenado em detalhes precisos e definitivos pode inibir novos modelos de atividade. Uma paisagem na qual cada pedra conta uma história pode dificultar a criação de novas histórias”.

As cidades são históricas desde o momento em que nascem: a partir da primeira pedra, da primeira estrada, da primeira praça. A sua história se faz a partir da intenção de um projeto ou de sua construção. Mas elas não formam, em seu conjunto, uma única história ou geografia. Segundo Peixoto (2004, p.37), “seus limites são indefiníveis, não têm localização, hierarquia nem centro. Sua força se faz sentir pelo fato de interromper as narrações”. Peixoto se opõe à narração enquanto instrumento de captação da paisagem. O autor afirma que quando Calvino fala das cidades através da “descrição de suas torres, pontes, bairros e feiras e todas as informações a respeito da cidade no passado, presente e futuro, a paisagem acaba por desaparecer”. Calvino (1999, p.14) descreve sim as cidades imaginadas, mas o faz de maneira particular e fragmentada, sem se prender apenas ao tom descritivo. Procura destacar os índices narrativos que dão personalidade a cada lugar:

Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas da relação entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balastrada em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura daquela balastrada e o salto do adúltero que foge da madrugada; a inclinação de um canal que escoava a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe.

Segundo Peixoto (2004, p.26), para fazer o olhar recuperar a paisagem é preciso usar da narração. “Hoje em dia a descrição está substituindo a paisagem. Todas as tentativas de descrição redundam em mera enumeração, que não dá conta da verdadeira paisagem”. É por meio dos

indícios (nomes, cartões-postais antigos, pedras, esquinas, mapas mentais, ruínas, etc.) que se pode obter um verdadeiro quadro dos lugares.

Da mesma forma que o personagem Marco Polo, André de Miranda vasculha suas lembranças, volta ao passado, atenta o olhar para o presente e se depara com paisagens urbanas de diferentes lugares. “A cada viagem, em cada lugar que conheço, faço questão em conhecer primeiro o centro histórico. Muitas gravuras são pequenos fragmentos de tudo que já vi e pesquisei”, declara o artista. Sua xilogravura evoca a presença dos casarões de outrora e os coloca frente a frente com a sua melancólica impermanência. Os sulcos gravados na madeira são impressos e geram imagens que delimitam janelas de onde é possível avistar os prédios novos ao longe, como se fossem lápides tumulares da velha arquitetura. São fragmentos desse caleidoscópio que é a paisagem urbana.

#### **REFERÊNCIAS**

- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ITAÚ CULTURAL. **Gravura: arte brasileira do século XX**. São Paulo: Cosac & Naify/Itaú Cultural, 2000.
- LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MEARLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. 3ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- ESPAÇO CULTURAL BRDE. **Xilocidade: memória urbana gravada**. Curitiba, 2006.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Manoela Afonso. Gravadora e arte-educadora graduada e pós-graduada pela Faculdade de Artes do Paraná. Frequentou a Oficina Permanente de Gravura da UFPR por dois anos. Em Brasília foi responsável pelo projeto de revitalização do ateliê de gravura do Espaço Cultural 508 Sul. Mestranda em Cultura Visual, desenvolve um projeto em gravura na linha de pesquisa ‘processos contemporâneos de produção de imagens visuais’.

## POÉTICAS ATUAIS: 2005

Maria Beatriz de Medeiros, Cyntia Carla Cunha dos Santos

### RESUMO

O presente texto trata de atividades artísticas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos.

Palavras-chave: Corpo, telepresença, performance.

### AISTHESIS

Estudar a estética, pensar a *aisthesis*, o que toca o sensível, é uma necessidade e mesmo uma urgência não só no Brasil como no mundo<sup>1</sup>.

Estética é a parte da filosofia que pensa o que *afecta* – tanto aquilo a que o ser humano é sensível (a pintura, o objeto, a ação artística) quanto o que se dá no íntimo do indivíduo *afectado*.

A estética, pois, diz respeito àquilo que *afecta* o sensível. O sensível não é aqui entendido apenas como sentimento, como sensibilidade. O sensível é o corpo todo e todo o corpo aberto ao mundo e inclui, necessariamente no corpo, a mente, o corpo da mente e com esta a inteligência, o *inter-ligare*: ligação do ser com o mundo que se dá pelo e através do sensível.

É através dos sentidos, do sensível, que aprendemos a estar e ser no mundo, e educar não é mais do que sensibilizar para a estética, para a *aisthesis*. Esse sensível, esse afecto não acontece somente nas artes, não é um privilégio da arte. Quando um cientista descobre uma fórmula, desvende uma equação, ele também recente prazer estético, é o sensível que se emociona com o feito. Quando vemos um menino de rua e aquilo dói e marca, e somos afectados, é o sensível que está em jogo, não prazer estético, mas *aisthesis*.

E desde que Duchamp declarou “isto é arte, porque eu sou um artista”, ficou mesmo claro que o problema (ou a solução) da arte não era mais aquele de saber o que era o belo, mas aquele de saber o que era a arte. Arte que, segundo Deleuze e Guattari (1991, p. 154, grifos do autor)

é a única coisa no mundo que conserva. Ela conserva e se conserva em si (*quid juris?*), ainda que, de fato, ela não dure mais do que seu suporte e seus materiais (*quid facti?*), pedra, telha, cor, química, etc. [...] Aquilo que se conserva, a coisa ou obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e de *afectos*.

É nesse contexto que se insere o Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos<sup>2</sup>, cujas algumas das atividades desenvolvidas em 2005 serão relatadas a seguir.

### RETORNO CONTAMINADO

Nos últimos anos, o foco principal da pesquisa do Grupo tem sido a performance em telepresença, onde membros do grupo em diversos países, outros artistas e visitantes aleatórios do ambiente da internet buscam relações e interações performáticas, geralmente com o enfoque no corpo e seus questionamentos na atualidade. Esses trabalhos são realizados em tempo

real, via rede: são performances efêmeras. Ficam apenas os registros. Por estarmos na internet estamos expandindo o grupo pelo mundo.

Cada momento performático é único, criado a partir das necessidades de corpos reais em uma busca de outras possibilidades de percepção. Pode-se pensar e pesquisar em telepresença diferentes temas utilizando-a apenas como suporte, mas no *Corpos Informáticos*, é o corpo que toma espaço e o tempo, o espaço da telepresença, o tempo para estar juntos. É ele, o outro, que está em espera, atrás da tela, ansioso por comunicação, parado, à procura, apenas os dedos nervosos ao teclado. Na telepresença, esse corpo é convidado ao movimento, a sair da sua posição confortável de espectador e a investigar-se junto a outros corpos, corpos/mentes, sensibilidades perdidas por diferentes e muitas vezes desconhecidos pontos no globo. Câmeras toscas possibilitam trocas. Nesse processo, a internet é suporte e agente, pois tudo se dá entre ela e nela. Novos corpos surgem na tela, não como uma recriação do real, mas como mutações, fragmentadas e distorcidas.

Do instante em performance ficam vestígios e relatos, resíduos performáticos que servem de base para a continuidade dos questionamentos sobre o corpo e suas organizações em novos ambientes. É sob esses materiais que o grupo de pesquisa vem, se debruçando, mas há também uma necessidade de retorno à matéria, de fiscalização e captura desses momentos e desse novo corpo que se inscreve.

Os registros, fotos, vídeos, *chats* das telepresenças capturados no computador são trabalhos e transformados em outras obras independentes, mas que carregam os elementos trazidos das interações em telepresença e suas distintas maneiras de pensar o corpo e suas comunicações. Esse retorno contaminado é mais uma maneira de amplificar as potencialidades do trabalho do grupo além de suas interações com o público.

### **CTRL C\_CTRL C I**

A videoinstalação *Ctrl C\_Ctrl C I*, realizada na galeria Fayga Ostrower/FUNARTE, do dia 24 de fevereiro a 20 de março de 2005, dentro do projeto Athos Visuais, não foi feita com base em registros de telepresença, mas contém algumas idéias retiradas destes. O processo escolhido para a captura de imagens foi o da microfotografia. Como faz hoje a medicina, como faz hoje a ciência se voltando para o corpo como lugar, por excelência, da tecnologia, em especial o corpo feminino, uma das possibilidades na telepresença que queríamos evidenciar era o esquadrinhar esse corpo e transformá-lo. Foram tiradas fotos de um único corpo em diferentes posições, o mais próximo possível, em uma tentativa de captar cada fresta e cada canto. Uma gota de suor, pequenas imperfeições expostas e amplificadas.

O que era imperceptível tomou aparência bizarra e desproporcional. Todo o mundo em um corpo. Irreconhecível e familiar. O meu corpo? Corpo feminino. Estranha floresta de pelos habitada por gotas úmidas, inesperada sinuosidade nas rachaduras das extremidades, gerando outras imagens e ângulos, até então inexistentes para o meu/nosso corpo. Aparecem formas distintas, novas partes do corpo que, paradoxalmente, sempre estiveram ali e que agora revelam outros desenhos e formas, por vezes abrindo-se como outras partes daquele corpo. Um espectro de



Ctrl c Ctrl c i

corpo que camufla a si próprio revelando o escondido: da amplificação dos pequenos detalhes do corpo surgem novos corpos e curvas que recriam o desejo do corpo todo.

As massas e texturas reveladas nas fotos receberam mais intervenções. De cada imagem única, aglomerado indefinido de poros e secreções, surgia a necessidade de reconstrução, não de um corpo inteiro, mas de frações deste em uma codificação imaginária para aquele material bruto, que de tão orgânico chegava às proximidades dos seres primitivos – amebas e platelmintos na pele.

Ampliado esse corpo foi cortado, picotado e remontado. Tornou-se uma linha de 5cm/32m: linha contínua, um corpo matematicamente segmentado, composto dos resquícios de pulsação que, aleatoriamente, se transformavam em ritmo, ao olhar. Essa quebra, contudo, não é capaz de subtrair das imagens sua organicidade, ao contrário, a pulsação de cada pequeno *frame* gera mais contato. O resultado na instalação dessas interações entre o linear e o sinuoso foi uma fina linha contínua rasgando a parede branca; uma linha de 5cm de altura.

Flutuando em um balanço, na mesma linha de visão da linha de imagens, uma televisão com um vídeo complementam a instalação: vídeo, criado a partir dos trabalhos com as fotografias, revelava esse corpo intervisto.

### **CTRL C\_CTRL C II**

A exposição coletiva *Situações Brasília/mirações*, realizada no Conjunto Cultural da Caixa, em Brasília, do dia 23 de fevereiro a 25 de março, também foi uma oportunidade de utilização de outras linguagens, que não a performance em telepresença, no trabalho do grupo. A videoinstalação *Ctrl C\_CtrlC II* é uma continuação dos processos de captura de imagens do corpo através de recursos do computador, aqui o *scanner*.

O *scanner* é comumente usado para digitalizar imagens e textos bidimensionais. Queríamos a matéria viva digitalizada: o corpo apreendido por essa ferramenta. Ao copiar algo, o *scanner* também trabalha a noção de tempo: a luz violenta percorre o objeto, lentamente,

capturando um pouco deste a cada instante, uma pequena movimentação e o todo da imagem se perde, ela se torna quebrada, sem definição. O *scanner* não foi feito para captar o que se move, apenas figuras estáticas.

Poderíamos ter investido, nesse primeiro momento, na quebra de regras e na movimentação, mas esses processos ficaram para a performance *Scanner*, que descreveremos a seguir. Nessa instalação, nos detivemos em transformar o corpo-movimento em corpo estático para que pudéssemos captar seus detalhes e sutilezas, trabalhando depois com essas movimentações em intervenções físicas diretamente nas imagens já existentes. Mas era a luz do *scanner* que se movimentava sobre o corpo imóvel, submisso.

O processo do *scanner* lambendo com luz o corpo inerte em posições bizarras fez surgir o vídeo: um vídeo relacionado com essa iluminação e com a idéia de tempo envolvida na movimentação crepuscular do *scanner* (edição: Renata Barreto). Enquanto todas as partes do corpo eram *scaneadas*, a câmera registrava a passagem daquela luz seqüenciada e contínua que sem a presença explícita do *scanner* transformava-se em um feixe linear de luz atravessando o corpo indefinido. O claro e escuro de linhas arredondadas deixavam aparecer o que poderia ser um corpo (celeste?) iluminado em sua órbita. O ritmo do vídeo gerado aumentava a noção de passagem do tempo. A luz lenta vasculhava o corpo e retornava rápida se esvaindo; a luz lenta vasculhava o corpo e retornava...

O mesmo tempo aludido no vídeo se fez presente nas imagens *scaneadas*: a pele marcada de pintas e rugas pelo tempo, o cabelo, cada detalhe, parado, tudo parece congelado pela passagem da luz. O material escolhido para a impressão do corpo *scaneado* foi o papel vegetal, translúcido. Da mesma forma como na exposição *Ctrl C\_ CtrlC 1*, dispusemos as impressões sobre papel vegetal na parede de forma a obter uma linha. Aqui ela dava a volta toda da sala (5/5m). Linha translúcida da pele do corpo, do corpo da pele: alinhamento perfeito (40cm/20m).

As imagens foram fixadas na parede apenas por sua parte superior: o papel vegetal solto trabalhava com a umidade, com o ar condicionado: o corpo se soltava da parede, respirava, estava quase vivo.

O jogo entre pele viva e luz temporal evocado pelos elementos da videoinstalação foi alterado pela presença da performance efetuada durante o vernissage. Algumas imagens da pele foram retiradas da linha da parede por performers do grupo e sofreram cortes e fissuras. Os cortes eram limpos e feitos com a ajuda de equipamento cirúrgico: luvas, bisturis e régua de aço. Cortadas, as imagens foram recosturadas com alfinetes e colocadas de volta na parede.

O ciclo se quebra, a linha contínua é desestruturada por novos resquícios, agora, da pele esquartejada e essa nova geometria acidentada recria movimentação para a instalação. O corpo estático do *scanner* acorda com outras possibilidades de movimento geradas pela presença dos performers. Em um processo de construção/desconstrução daquele corpo, surge uma pele fragmentada pela ação do tempo. O corpo fenda no tempo, como o corpo que se encontra em telepresença, no instante entrecortado pelo suporte da telepresença, é recriado na instalação pela presença da performance.

## SINTAGMAS

*Sintagmas*, instalação realizada nas pilastras das marquises do Complexo Cultural FUNARTE dentro do projeto Athos Visuais: marquise brasileira longa que cruza o Eixo Monumental quase de lado a lado; marquise surrealista que vai de nenhum lugar a lugar algum. De quase todos os lados o verde gritando. Ali não havia possibilidade de utilização de tecnologias, mas uma necessidade: sair da galeria e ocupar o espaço urbano.

A intervenção na marquise podia ser vista a distância, de carro. Aqui também optamos pela fotografia como base do trabalho. Essa fotografia foi também distorcida e retrabalhada. A foto perfeita com imagem bem definida das outras exposições foi substituída pela fotocópia e sua possibilidade de infinitas reproduções.

A perfeição dos corpos femininos ideais impressos nos *outdoors* em escala industrial é objeto de desejo, se confundindo com as marcas e objetos que anunciam. O corpo-marca vendável está exposto sem sutilezas. Como colocar no ambiente público o corpo pleno de desejo do real, sem cair facilmente no apelo do consumo? Voltamos ao corpo em telepresença e a forma como este joga, em performance, com as potencialidades do próprio suporte subvertendo sua função habitual.

Hiperampliadas, as imagens dos detalhes de corpos fotocopiados se transformavam em formas granuladas de claro/escuro e, sendo trabalhadas em baixa qualidade, ocultavam, na geometria inicial, os trechos de corpos, pedaços de um mesmo corpo, que se aproximavam do sensual pelos ângulos originais, mas que ao serem recortados abriam-se para novos olhares que tentavam completar o desenho sinuoso. O que vinha depois da dobra, contudo, era uma outra dobra resultante da cópia infinita/finda de um corpo reproduzido e produzido através da repetição de padrões. As imagens de *Sintagma*, impressas espelhadas, criavam padrões geométricos que só se transmutavam em pele aos olhares mais atentos.

Novamente o corpo sensual foi instalado na forma de uma linha; uma linha formada pelas imagens coladas em cada pilastra. A perspectiva das 32 pilastras mostrava o corpo fragmentado. A permanência dos trabalhos de intervenção urbana gerou modificações na instalação e, como todas as propagandas coladas grosseiramente em colunas de concreto, algumas imagens foram arrancadas no decorrer da exposição. A performance dos passantes tem o mesmo efeito da feita pelos performers do grupo em *Ctrl C\_CtrlC II*: o corpo rasgado, agora, sem cuidados cirúrgicos, a repetição quebrada, sem reparos, dando lugar ao momento do desvio.

Esse trabalho gerou outra intervenção urbana realizada, em Brasília, na passarela 109/209 Norte: *A.CON.TE.CIMENTO* (<http://corpos.blogspot.com> em 08/06/2005) e no *Experiência de Imer-são Ambiental* (EIA) intervenção urbana em São Paulo realizada pelas mãos de outros artistas.

## O RETORNO À TELEPRESENÇA: *CTLC C\_CTRL C III*

O trabalho analisado agora é resultado indireto da telepresença, mas toma caminhos distintos: a partir da performance em telepresença *Cílios*, realizada anteriormente com a participação do grupo de pesquisa *ADAPT* (*Association for Dance and Performance Telematics*).



A base para esta performance foi o olhar que, atento, varre a tela de computador. Todo o corpo resumido a dedos e cílios que se movem diante da tela em uma concentração nas extremidades cílios como apêndices foram descolados dos olhos. Estávamos interessados no toque sutil, o toque sem sentir. O cílio, porta de entrada do olhar, o olho do observador despertando o desejo de penetrá-lo e multiplicá-lo.

Sempre em telepresença, o grito dos cílios nos corpos foi passado também para o vídeo. O novo corpo mutante experimenta suas articulações movendo-se diante da tela do computador; o corpo inteiro pisca com incontáveis olhares de pele focando toda a sala e buscando materializar o toque imaterial do olhar para a tela. Desejo do olhar, olhar do desejo; a pele vê através de seus apêndices o tocar silencioso da luz azul da tela.

Em um primeiro trabalho, um vídeo foi criado diretamente das imagens da performance em telepresença. O vídeo *Ctrl C\_Ctrl C III* foi apresentado na exposição *O corpo na arte contemporânea*, na galeria do Itaú Cultural, em São Paulo. As movimentações no vídeo intercalavam imagens da tela em telepresença com imagens gravadas dos performers no momento da performance. A cada mudança, a telepresença se apropria mais da imagem da câmera. No final do vídeo, apenas a imagem do computador resiste modificada pela simbiose com o real.

Um segundo trabalho foi um vídeo sem a presença ativa de imagens da tela do computador, mas feito com imagens captadas no momento performático. No vídeo *Cílios* (lê-se *ponto cílios*), apresentado na exposição *Humano-pós-humano*, no Centro Cultural Banco do Brasil, de 12 de julho a 18 de setembro de 2005, o corpo se mostra mais cruamente, a imagem não está distorcida ou possui a baixa qualidade da telepresença, o corpo nu tem apenas seu novo elemento: cílios. A imagem é aberta e quase todo o corpo fica aparente, as movimentações sinuosas da câmera e do corpo são interrompidas no limiar, deixando o espectador em espera.

Uma outra obra relacionada à mesma performance foi uma quase continuação dessa, feita para uma performance em telepresença do *Corpos Informáticos* no evento *HTMles*, em 20 de maio de 2005, em Montreal, Canadá. Um dos focos da ação foi a busca por novas aberturas de câmera (web-cam) para que corpos inteiros ocupassem a tela, geralmente habitada pelo detalhe e por pedaços indefinidos de corpos que não se revelam completamente. Nessa performance, os corpos em movimento reivindicam sua totalidade para *presentarem-se* com suas novas aderências de inseto ou lagarta recobertos de pelos-cílios multicoloridos e suas pigmentações de camaleão geradas pela inconstância das cores no projetor multimídia que multiplica fractalmente essas novas criaturas nelas mesmas.

## **SINAPSES**

*Sinapses* foi realizado na exposição coletiva *Cinético\_digital* do Itaú Cultural, em São Paulo, de 05 de julho a 11 de setembro de 2005. Na abertura da exposição, uma performance em telepresença foi realizada diante dos visitantes, sendo que estes eram convidados a participar da performance na instalação, composta de um *scanner*, imagens impressas sobre papel vegetal, uma projeção, um computador e um televisor localizados no subsolo. No salão térreo, um outro computador.



Sinapses

A ação criou uma interação com a instalação *Ctrl C\_CtrlC II*, pois os mesmos elementos (*scanner*, alfinetes e imagens) serviram de princípio para as interações da performance.

O *scanner*, agora, é movimento sobre o corpo que se move também, gerando imagens distorcidas: corpo prolongado pelo movimento da luz que o captura. Novamente o *scanner* deixa de ser objeto em cima de uma mesa e ganha o espaço de diferentes formas, mas aqui para acompanhar o corpo em performance.

A imagem da pele transparente é copiada por uma maquiagem na pele real, que agora possui uma camada translúcida de uma outra pele não sua (irreal). Na telepresença, essas duas materialidades distintas se confundem criando verdades momentâneas e desejos alimentados de camadas opacas de realidade distorcidas pelas possibilidades da busca incansável do outro. A presença real dos performers diante dos visitantes abria esse véu de possibilidades e podia-se acompanhar um dos muitos ângulos do acontecimento performático sem, contudo, apreender-lhe como um todo. Durante o resto da exposição, a gravação dessa performance permaneceu projetada como um registro do acontecimento.

Para sermos mais conclusivos sobre os trabalhos efetuados pelo Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos, em 2005, será necessário mencionar a instalação *Estar*, realizada no 5ª Bienal do Mercosul: uma sala de estar virtual (3 computadores *on line* de 9 às 21 horas) e uma sala de estar real (sofás, poltronas, cadeiras, porta-retratos, luminárias, vasos de plantas vivas, enfim, um ambiente de sala de estar), ambas interativas, ambas abertas durante mais de dois meses.

Ver a Bienal em telepresença, nosso espaço, todos os dias, conversar com os interatores diariamente, ver que alguns internautas em Berlim ou na Holanda se tornarem *habitués* da sala, conhecer as pessoas que trabalhavam lá como mediadores e que tomaram a instalação para si, foi realmente incrível. A proposta de sala real/sala virtual se tornou proposta viva de fato e pudemos estar com os visitantes (*on line* ou na Bienal) por internet, diariamente, ver, participar de todas as interações.

## **AINDA O CORPO**

Nesses trabalhos com diferentes suportes e materiais, vimos possíveis interações entre a performance em telepresença e outras formas de criação e como estas podem ser alteradas por mútuas contaminações, modificando também seus caminhos na construção da noção de corpo.

O corpo manipulado e manipulador do desejo, em telepresença, que se reencontra com a matéria através da imagem na parede ou do corpo real em performance. Resultante dessas interações, corpos fragmentados e desconstruídos aparecem, ressurgem corpos que se quer em movimento, em processo de mutação, metamorfoseados na lagarta colorida e no mutante de coluna picante. Corpos contaminados de mutações expandem-se do espaço infinito/restrito da tela e, em reconstruções fragmentadas, encontram outras formas de expressão.

Aberto ao toque, o corpo esquarterado se apropria de seus detalhes retomando-se para criar um corpo fractal infinito em cada poro. O veredicto é abandonado e dá lugar ao processo. Processo que busca a *aisthesis*.

## **NOTAS**

- i. Em livro intitulado *Aisthesis: estética, educação e comunidades* (Chapecó: Argos, 2005), procurei não definir, mas delinear as bordas do sentido atual, possível, para o termo 'estética'.
- ii. Equipe de pesquisa: Alexandre Cerqueira, Maria Beatriz de Medeiros, Carla Rocha, Cyntia Carla, Francisco Rah, Maicyra Leão, Marta Mencarini, Pablo Braz e Renata Barreto.

## **CURRÍCULOS RESUMIDOS**

Maria Beatriz de Medeiros é professora Doutora trabalhando na Universidade de Brasília. Ex-presidente da ANPAP, atual vice-presidente. Representante adjunta para a área de Artes na CAPES. Bolsista do CNPq, coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos.

Cyntia Carla Cunha dos Santos, atriz, com diversas atuações relevantes, integra o Corpos Informáticos desde 2002, atualmente cursa o Mestrado em Artes da Universidade de Brasília.

# ARTES VISUAIS - MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO: POSSÍVEIS CONTAMINAÇÕES

*Maria Celeste de Almeida Wanner*

## RESUMO

O artigo, em termos amplos, trata da possibilidade de aplicação do método autobiográfico na pesquisa em artes visuais quando o objeto pesquisado estiver inserido neste contexto, com questões referentes à identidade e alteridade. O ponto central parte da premissa de que se a sociologia, a antropologia e a psicanálise [ciências que utilizam este método] partem da possibilidade de um conhecimento que não se dá pela consciência, pela razão, privilegiando as emoções, o insight, a intuição, o mito, a arte, sua aproximação às artes visuais pode ser discutida mais amplamente no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Metodologia, Artes Visuais, Autobiografia, Limite, Contaminação.

## ABSTRACT

*The objective of this paper is to provoke a discussion about the approach between the application of autobiographic method in visual art researches. This method was largely used by the Sociologists of The Chicago school, between 1920 and 1930. Accordingly, the essay goes through some aspects of the relationship that may exist between art and science, mostly, psychology, sociology and anthropology - in which fields knowledge is not acquired by logical thoughts -, but insights, myth, intuition as well as art, this methodology should have more space in academic discussions.*

*Keywords: Methodology, Visual Arts, Autobiography, Limit, Contamination.*

**A Vida não é a que uma pessoa viveu,  
mas sim a que ela recorda e como a recorda para contá-la.**

Gabriel Garcia Marques

Muito embora a pesquisa em artes visuais tenha tomado espaço de reconhecimento na área acadêmica brasileira nos últimos anos, algumas questões de ordem metodológica merecem ser mais ampliada.

Diferentemente das ciências exatas que se apóiam em apenas alguns métodos específicos, em artes visuais cada artista busca, de uma maneira própria, meios que leve a cabo a materialização ou concretização de suas idéias, havendo, portanto, uma dispersão na pessoalidade e intencionalidade artísticas.

Todavia essa liberdade muitas vezes dificulta a execução de alguns projetos, pois, durante um processo de pesquisa, a definição da metodologia a ser utilizada representa um dos momentos mais significativos, já que, concomitante à construção da obra, o modo como esse vai ser abordado é que institui, de fato, sua relevância.

Partindo do entendimento que a pesquisa em artes visuais constitui-se no *limite* entre aventura e ciência, com *contaminações* através de percursos, aproximações e distanciamentos imprevisíveis

durante a obra em construção, muitos são os projetos que apresentam temas de alto potencial, todavia caso não haja um direcionamento adequado muitos deles tornam-se inviáveis ou com resultados de baixa qualidade. Outro aspecto observado diz respeito a artistas que intuitivamente possuem um rico vocabulário visual próprio, mas ao serem submetidos a um programa de pesquisa passam a ilustrar teorias, sem conseguir unir seu objeto de investigação ao tema proposto.

A partir das questões, supracitadas, nos últimos quinze anos, aproximadamente, através do contato direto com orientação em pós-graduação, bem como de conclusão de curso em artes visuais, tenho observado diversas maneiras de abordagens de projetos que perpassam por conceitos referentes á identidade, memória, vivência e experiências pessoais.

Durante esse período, vários teóricos que trabalham sobre o presente assunto foram estudados, tendo sido, portanto, acumulado um vasto material bibliográfico, que ora se faz presente neste ensaio, com o intuito de contribuir para maiores discussões e reflexões sobre o método autobiográfico, e os possíveis *limites e contaminações* da pesquisa em artes visuais com outras áreas da ciência - sobretudo a sociologia, a antropologia e a psicanálise -, uma vez que essas partem da possibilidade de um conhecimento que não se dá pela consciência, pela razão, privilegiando as emoções, o *insight*, a intuição, o mito, a arte.

Ciente de que no primeiro momento as questões que a reflexão sobre o presente assunto pode suscitar são incontáveis, em se tratando de pesquisa é importante refletir não apenas sobre o que já foi examinado, mas chamar a atenção para diversos domínios que exigem uma reflexão e apresentam um conjunto de interrogações, entre as quais se referem, a título de exemplo, a contaminação de partes de métodos científicos nas artes visuais.

Se tanto na ciência como na arte contemporânea a desconstrução de conceitos estabilizados colaboraram para o surgimento de uma nova idéia de realidade social, esta realidade só vai ser entendida através da experiência humana no seu percurso vital. E se a idéia de que a criação é uma resposta do indivíduo em seu encontro com seu próprio mundo interior e exterior, trabalhar com a poética individual abordando alguns aspectos do método autobiográfico pode ser um trabalho com resultados surpreendentes.

Contudo, permanece uma questão: como é que a subjetividade contida nas narrativas autobiográficas pode vir a se tornar objeto de conhecimento artístico-científico?

Por se tratar de uma premissa e não de uma confirmação, é importante um percurso pelas teorias referentes ao assunto ora apresentado. Assim, ao abordar o conceito de autobiografia, seria indispensável uma reflexão sobre conceitos de Identidade e Alteridade, pois eles estão intimamente relacionados - como será exposto na seqüência deste texto -, começando por Georges Gusdorf (1980). Esse autor associa o prefixo *auto* à identidade, entendendo que o ser é tão consciente de si próprio como complexo, dentro de uma visão singular e autônoma. Já o prefixo *bio* é o percurso vital desse ser, inserido num contexto real do seu cotidiano. Nesse sentido, o objeto problematizável passa a ser a retomada da própria existência, uma reconstrução, uma reconquista de si, que representa um renascimento pelo lugar distinto que o sujeito-escritor [sujeito-artista]<sup>1</sup> passa a ocupar diante de uma postura crítico-reflexiva de sua vida.

O conceito de identidade, na contemporaneidade, assim como o de autobiografia também se amplia do seu significado tradicional de um ser único para um ser mutante, a partir do desenvolvimento da consciência sobre o “eu mesmo”, sempre em movimento, sem pontos e conceito fixos, num processo contínuo de transformação. Pode-se dizer que identidade, entre vários significados, é a denominação dada às representações que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas experiências e vivências; uma singularidade outorgada, consequência da presença do *Outro*. É importante ressaltar que o conceito de “Outro”<sup>II</sup> foi cunhado por Jacques Lacan para distinguir um lugar ocupado por um outro ser, o que ele chama de Falta<sup>III</sup>; uma alteridade anterior e exterior ao indivíduo.

Dando continuidade às teorias sobre este assunto, vários pesquisadores, entre eles Jean Baudrillard e Luc Ferry, estabelecem questões que podem ser consideradas “contaminações” permanentes e ativas nos estudos sobre o ser, e porque não na arte? FERRY (1997) reconhece que além da identidade, a imanência, transcendência e alteridade são conceitos que também precisam ser analisados juntos. Os quais, desconstruídos, fazem parte de um contexto contemporâneo que permite abordagens ilimitadas, fazendo com que o ser necessite da imanência [imposta], que lhe confere um sentimento do fora de si [transcendência], conferida pela alteridade. Para Baudrillard, o sujeito não existe no seu próprio isolamento, ele não acontece a si mesmo, é o outro que “acontece de todas as formas. Ele cria todo momento a linha divisória” (BAUDRILLARD, 1999, p.83). Esse Outro se coloca, sempre, numa condição de inalcançável, irredutível, efêmero.

Aristóteles, na sua obra intitulada Poética<sup>IV</sup>, já dividia a ciência em três partes: teóricas, práticas e poéticas. Esta última estava ligada ao saber por si mesmo, visando o fazer e, consequentemente, à produção de objetos. Enquanto as práticas [*techné*] buscavam transformar a matéria em forma e concretude, o conteúdo dessa forma daria lugar às ciências poéticas [*poiesis*], ciência oriunda da filosofia que vem do grego *poiein*, a qual, no conceito aristoteliano, constitui-se num extrair a potencialidade da matéria dando-lhe uma forma possível. Assim como Aristóteles, FREUD (1961), em seu trabalho intitulado *Civilization and its Discontents*, aborda a tensão existente entre o mundo real e o mundo interior do ser, tendo sido defendido por Martin Heidegger, em 1935, onde ele descrevia que o trabalho de arte precisava ser discutido em termos do seu processo de criação, precisamente porque criação é a forma de ver ou saber. Nas suas palestras em 1935/6 sobre a *Origem do Trabalho de Arte* iniciava sua fala apresentando uma pintura de Van Gogh. *Os três pares de sapato*, afirmando os fundamentos da arte moderna na expressão do ser, ao contrário da expressão da pura forma.

Se se procura descortinar a origem da obra de arte, a sua proveniência essencial, então o que indubitavelmente se persegue é o modo próprio de desdobramento do ser da obra enquanto ente (Seiend) que é (HEIDEGGER, 1975, p.57)

A partir deste pensamento de Heidegger, outros filósofos comungaram com ele destes princípios, como Sartre, Edmund Husserl e Jacques Derrida. E é, justamente, nesse entendimento do

Ser e sua interação com o mundo que o cerca e o legitima como indivíduo [identidade] e ao mesmo tempo o altera pela presença de seu semelhante [alteridade] que este ensaio se constitui.

Dar voz ao Homem é uma forma de valorização da introspecção que vem crescendo graças ao pensamento pós-estruturalista [pós-formalista], seja na arte, seja na ciência. Os diferentes aspectos que possibilitaram um tipo de abordagem e discurso inter e trans-disciplinar ao invés do modelo dialético tradicional, entre eles pode-se destacar as teorias multiculturalistas, e as novas metodologias e abordagens, como feminismo, psicanálise, semiótica e desconstrução, autobiografia do artista, iconografia, entre outras que identificaram as barreiras raciais e patriarcais da cultura ocidental, e já adotadas como metodologias na pesquisa sobre artes visuais. Essas mudanças permitiram novas maneiras no fazer, ver, ler e interpretar o objeto artístico dando mais voz ao artista, sobretudo às mulheres e às chamadas *minorias* que até então não tinham espaço para falar de suas próprias vivências. Essas, quando descritas, eram feitas pelos homens, predominando, assim, uma arte branca, sexista e eurocêntrica.

Muito embora esta opção não seja nova, tendo em vista que a arte por si só já é autobiográfica, conscientemente ou não, muitos artistas contemporâneos vêm trabalhando com temas ligados à sua cultura - sobretudo em muitas sociedades com histórico de ditaduras predominantes -, revelando tabus sociais pré-estabelecidos. No final do século XX, o método autobiográfico [e biográfico], considerado por muitos teóricos como uma perspectiva metodológica, teve seu auge nas décadas de 20 e 30, do século XX, sobretudo pelos sociólogos da Escola de Chicago, volta a ser estudado e aplicado em 1980. Franco Ferrarotti, um dos sociólogos que tem se destacado no exame dessas questões, em um dos seus trabalhos intitulado "Sobre a autonomia do método biográfico" (1988) fala que o interesse crescente nos últimos anos sobre esse método pode ser explicado pela necessidade de renovação metodológica em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia e da separação sujeito-objeto, o reconhecimento de seu estatuto científico enquanto método autônomo de investigação.

As artes visuais também passaram por uma crise do sujeito e objeto nessa mesma época. Entende-se, portanto, que as transformações que afetaram a ciência - mesmo que de alguma forma distinta das artes visuais -, por questões de especificidades de áreas, estreitam-se cada vez mais. E nesse contexto ressurgiu o interesse pelos materiais de ordem introspectiva, sobretudo a escrita.

Falar sobre si não é uma ação fácil nem do homem contemporâneo. Durante toda a história da humanidade o homem falou de si, sobre si, através de histórias, conversas, relatos, em diversas formas, deixando desde os fragmentos mais remotos da história da humanidade encontrados durante todos esses séculos, contendo imagens, pinturas, escritas e objetos, o que tem possibilitado o estudo da origem de muitas civilizações.

Encontra-se no trabalho de Michel Foucault, *L'écriture de Soi [Escrita de Si]*<sup>V</sup>, um rico material que descreve o percurso do modo de falar de si em textos que tiveram origem na cultura greco-romana. Os *Monastikós [Diários]*, as *Correspondências* e os *Hypomnematas*. Os *Monastikós* [palavra grega que significa solitário] -, relacionados às anotações monásticas vão desembocar, após um longo percurso, na noção de indivíduo, característica dos tempos modernos - os *Diários* -,

concebidos como *exercício do eu*. As *Correspondências* e as *Hypomnematas* já indicam uma “parada” sobre si próprio, mesmo sem a marca da reflexão, a partir do uso da memória e das situações cotidianas. É um *olhar sobre si* que já começa a se delinear, não com o objetivo de uma “descrição de si”, mas com o de “...de reunir o já dito, de agrupar o que foi ouvido e lido, e tudo isto com o objetivo que nada mais é do que a constituição de si” (FOUCAULT apud RABINOW & DREYFUS, 1995, p.271). Foucault ressalta que *hypomnematas* não constituem diário íntimo, não tendo caráter confessional; são considerados livros de apontamentos, registros públicos, cadernos de anotações pessoais que serviam como memória. Elas constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas - um tesouro acumulado para ser relido e para meditação posterior. Também formavam uma matéria-prima sobre a qual tratados mais sistemáticos podiam ser escritos, onde eram apresentados os argumentos e as formas de lutar contra algum defeito ou de ultrapassar alguma situação difícil. Na investigação em artes visuais a escrita, a reflexão a partir da obra e o diálogo com o artista, também se manifesta através de diários, escrita de si e sobre si, sobretudo quando o artista busca materializar suas memórias, experiências de vida, vivências e identidade, o que chamamos de obra *autobiográfica intencional*<sup>VI</sup>.

Para Duccio Demetrio, fundador do Grupo de Estudos em Metodologia Autobiográfica; Professor Titular de Filosofia da Educação e Teoria e Prática Autobiográfica, da Universidade de Milão, Itália, o método autobiográfico, diferentemente do pensamento pragmático científico, é um pensamento narrativo. Para ele, seja no design, nas artes, na arquitetura, este método busca a reconstrução da história mental de um indivíduo, para resgatar elementos de continuidade, passagens e momentos significativos; recordar uma conquista mental, envolvendo a identidade pessoal. Em suma esse processo facilita o desenvolvimento do conhecimento de si e do outro, da responsabilidade do seu próprio comportamento, o que constitui uma cura/cultura de si, [*epimeleia*] de antiqüíssima memória histórica<sup>VII</sup>.

Existem obras que são conscientemente autobiográficas, enquanto outras tentam resgatar alguns aspectos de sua vida. Através do método autobiográfico, a reconstituição de um passado [percurso de vida], o indivíduo é levado a exercer reflexões, ficando mais em contato do seu consciente, quer seja no plano individual, quer seja no coletivo.

Assim, uma obra instaurada a partir de uma experiência pessoal, onde, necessariamente, não há registros de uma história completa, com início, meio e fim, trata-se de uma re-construção, que, “não se repetirá mais a não ser em diferença para o outro” (DERRIDA, 2001, p.51). Esse outro se apresenta, muitas vezes, como o mesmo eu. Essa alteridade, como comenta Geoffrey Bennington sobre a obra de Jacques Derrida é uma “necessidade de contaminação, parasitagem do outro através do Ser e do Ser através do outro, ainda que esse outro seja eu mesmo em outro momento” (BENNINGTON, 1996, p. 213 -214).

Franco Ferrarotti (1988) descreve a utilização de materiais que podem ser utilizados os quais ele define como materiais biográficos primários, como as narrativas, relatos autobiográficos e entrevistas face a face; e os materiais biográficos secundários, como as correspondências, diários, memórias, álbuns de fotografias, lembranças e todos os seus registros como um dos ritos da



vida privada que se constrói a partir do século XVIII. Para esse pesquisador, a maior importância está nos materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas, também, e, sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador.

Em artes visuais, esses materiais, supracitados, devem ser apreciados como fontes necessárias na investigação metodológica. Ferrarotti conclui que toda *práxis* humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante” (FERRAROTTI, 1988, p.26).

Assim, não sendo um estudo hermético da vida do artista, na contemporaneidade a autobiografia pessoal tem servido para colaborar como registro de memória do inconsciente coletivo. Multiplicando os horizontes pessoais para outros infinitos, existe a possibilidade de um encontro em histórias comuns, onde identidades perdidas podem ser sempre reencontradas em algum lugar do passado.

No Brasil, os primeiros estudos, como a utilização de documentos pessoais foram introduzidos, pela primeira vez, por Gilberto Freyre, como instrumentário metodológico da Sociologia, abrangendo relações da antropologia, sociologia, psicologia, psiquiatria sociais, as artes [visuais, literatura, dança e teatro], entre outras, metodologicamente fundamentadas e exemplificadas.

Em se tratando de um assunto que foi colocado, *à priori*, como objeto de discussão e reflexão, não caberia uma conclusão fechada, mas apenas uma breve retomada a algumas questões iniciais deste ensaio, onde podem ser encontradas aproximações do método autobiográfico às artes visuais.

O conceito de objetividade nas ciências exatas perde sua força no pensamento contemporâneo devido às pesquisas afirmativas de que não existe na ciência um movimento que parta do real para o imaginário, mas, sobretudo, um imaginário instável, embora essencial, que transita em torno do que é conhecido e denominado de *real*, o que veio dar mais fôlego à valorização da subjetividade. Nesse campo encontram-se várias vertentes, como no diálogo com a semiologia de Roland Barthes [a análise do discurso], e a poética de Gaston Bachelard, todas voltadas para o ser e suas ações, o conhecimento, as relações, que desembocam em reflexões.

Em artes visuais, a idéia de um ser não completo também está inserida nos conceitos de contemporaneidade, onde sua obra está relacionada à subjetividade de uma realidade, e, na medida em que o homem se torna independente - sempre em processo de construção -, sua obra, conseqüentemente, apresenta esses aspectos fragmentados. Nesse sentido suas escolhas, atuações, ações, desejos, decisões, etc., fazem parte de um universo próprio rompendo, portanto, com um mundo regido por determinações ditatoriais. O artista busca o passado posicionando-se no presente, na recordação de fatos ocorridos, tentando encontrar suporte técnico apropriado que possa traduzir fatos do imaginário ao visual [na materialização da obra], que perpassa e ou desemboca na escrita. São os diários, sobretudo os documentos acadêmicos, que acompanham, muitas vezes, o objeto. Esse encontro pode se dar através da narração, escrita, gravada, primeiramente ou posteriormente, associada aos elementos visuais escolhidos, que são ilimita-

dos. Fotografias, objetos existentes do cotidiano, documentos, cartas, diários, entre outros, os quais podem ser utilizados na sua própria forma, alterados, reconstruídos, a depender da carga semântica escolhida pelo artista.

Embora tortuoso, o caminho de busca desse passado é mutável, refazendo, reconstruindo e repensando imagens e idéias. Se as experiências são encontradas no passado, a sua reconstituição é um trabalho realizado no presente, mesmo que esse passado já seja outro.

Durante a presente pesquisa, no que diz respeito às técnicas de investigação, encontrou-se uma semelhança também na oralidade, possuidora de maior espontaneidade haja vista que a ela não interessa questões de ordem cronológica, mas a ordem psicológica, fio condutor da memória.

Assim entende-se que a reflexão constante sobre fatos e experiências possua como lugar de ação o presente, bem como a presença do *outro* – nesse caso o orientador – aquele que poderá contribuir para a condução às reflexões [sem interferência nas escolhas pessoais, atentos para o risco recorrente], sabendo escutar para deixar que o *Outro* ouça sua própria voz e nela encontre a essência de sua obra. E nesse encontro permanente, que o orientador esteja preparado para dominar tanto o assunto como a situação, mesmo que em muitos momentos apenas caiba o silêncio ou poucas palavras.

#### NOTAS

- I. Conceito da autora deste artigo.
- II. LACAN, J. O Estágio do espelho como constituinte do Eu. In LACAN, J., **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- III. A Falta é definida por Lacan como constituintes de um centro que sempre não pertence lhes pertence, sendo, portanto, o indivíduo devedor desse fator que o constitui.
- IV. ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. Lisboa, Casa da Moeda, 1986. Originária do verbo grego *poiein*, de onde se origina o substantivo *poiesis* significa: produzir, criar, palavra primeiramente utilizada por Paul Valéry [1937], na poesia ampliou-se para as artes. Atualmente estudo da Filosofia da criação que se relaciona com a obra em construção. Essas ciências produtivas, segundo Aristóteles, referem-se à palavra e conceito grego *techné*, que significa fazer alguma coisa mediante regras e conhecimento técnico do que se propõe o sujeito, é a ação técnica.
- V. RABINOW & DREYFUS, 1995, p. 272.
- VI. Para a autora deste artigo *autobiográfica intencional* é o nome dado aos projetos que á priori apresentam a intenção de trabalhar com assuntos referentes á sua identidade.
- VII. DEMETRIO, D. **Raccontarsi - Láutobiografia come cura di se**. Milano: Raffaello Cortina. 1996, p. 60. Duccio Demetrio é professor de Educação de adultos no Instituto de Pedagogia da Universidade de Milão, onde organiza seminários e grupos de pesquisa sobre formação contínua, sobre as alterações inerentes á idade adulta e sobre processos de aprendizagem. Dirige a revista A Idade Adulta. Entre os livros publicados, recordamos: A idade adulta (Roma, 1990), Para uma didáctica da inteligência (Milão, 1995) e A educação na vida adulta (Roma, 1995). Duccio Demetrio (1998). *Pedagogia della memória*. Roma. Meltemi.

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. Lisboa: Casa da Moeda, 1986.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAUDRILLARD, Jean. **El intercambio imposible**. Madrid: Cátedra, 1999.
- BENNINGTON, Geoffrey. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- DEMETRIO, Duccio. (org.) **Per una didattica dell'intelligenza: il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo**. Milano: Franco Angeli, 1995.
- DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Papius, 1990.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- FERRY, Luc. **O Homem-Deus ou o Sentido da Vida**. Porto: Asa, 1997.
- FOUCAULT, Michel. L'écriture de soi. Corps Écrit, nº 5, p. 3-23, fév. 1983. (A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992).
- GUSDORF, Georges. Conditions and limits of autobiography. In J. Olney, **Autobiography: Essays theoretical and critical**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980.
- HEIDEGGER, Martin. **The Origin of the Work of Art**. New York: Harper & Row, 1975.
- LACAN, Jacques. O Estágio do espelho como constituinte do Eu. In LACAN, J., **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- LEJEUNE, P. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil.Miraux, 1975.
- \_\_\_\_\_. **L'autobiographie: Écriture de soi et sincérité**. Paris: Nathan.Rhiel, M., & Suchoff, O. 1996.
- \_\_\_\_\_. **The seductions of biography**. New York: Routledge, 1996.
- RABINOW, P. & DREYFUS, H. **Michel Foucault — uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Maria Celeste de Almeida Wanner. Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Artes Visuais – California College of Arts – São Francisco – EUA. Líder do Grupo de Pesquisa Arte Híbrida – CNPq.

# O CORPO EMANA - ELEMENTOS DA PLÁSTICA CORPORAL XAVANTE

*Maria Cristina Rezende de Campos, Isabela Nascimento Frade*

## RESUMO

O artigo apresenta alguns elementos da plástica corporal que integra a pintura e a performance cerimonial xavante. Estudando a natureza de seus indicadores estéticos específicos, ressaltamos o jogo simbólico e o caráter mágico dessas práticas como reveladores de aspectos da cosmologia xavante. O corpo, impregnado de sentido através das cores e formas que a tradição elege e organiza, materializa um modo de pensar e sentir, modelando uma sensibilidade que manifesta a natureza dual dessa cultura.

Palavras-chaves: arte corporal, pintura cerimonial, performance ritual, cosmologia xavante.

## ABSTRACT

*This article presents some elements of the corporal plastic that integrates the xavante ceremonial painting and performance. Studying its specific aesthetics indicators, we point out the symbolic play and the magic character of these practices as revealing aspects of the xavante cosmology. The body, impregnated by significance through colors and forms elected and organized by tradition, materialize one way of thinking and feeling, modeling a sensibility that manifests the dual nature of this culture.*

*Keywords: corporal art, ceremonial painting, ritual performance, xavante cosmology.*

A corrente preponderante do discurso sobre a arte vem precedida por um movimento de idéias gerais, de um impulso filosófico que interpreta o fazer artístico, com maior ou menor intensidade, na constituição de uma aura artística onde este (o fazer artístico) aparece normatizado por códigos hegemônicos norte-americanos e europeus. Darcy Ribeiro não reconhecia distinção entre a “nossa” arte e a arte de povos não europeus e afirmava que ambas “(...) podem ser melhor compreendidas se encaradas como expressões dos diferentes modos de sentir, de pensar e de fazer das respectivas sociedades.” (RIBEIRO, 1980: 257).

Terry Eagleton mapeou a atmosfera estética a partir do século XVIII dizendo:

Para Kant, a estética guarda uma promessa de conciliação entre a Natureza e a Humanidade. Hegel dá a arte um estatuto menor no corpo de seu sistema teórico, embora lhe dedique um tratado de exagerado tamanho. A estética, para Kierkegaard, deve recuar diante das verdades mais elevadas da ética e da fé religiosa, mas não deixa de ser uma preocupação recorrente em sua obra. Para Schopenhauer e Nietzsche, de forma contrastante, a experiência estética representa a forma suprema do valor. As alusões impressionantes eruditas de Marx à literatura mundial combinam-se com a confissão modesta de Freud, de que os poetas disseram tudo antes dele. Em nosso século, as meditações esotéricas de Heidegger culminam numa espécie de ontologia estetizada, enquanto o legado do marxismo ocidental, de Lukács a Adorno, dedica à arte um privilégio teórico surpreendente, à primeira vista, em uma corrente de pensamento

materialista. No debates contemporâneas sobre a modernidade, o modernismo e o pós-modernismo, a cultura parece ser a categoria-chave para a análise e a compreensão da sociedade capitalista tardia. (EAGLETON apud MEIRA, 1999:129).

Nessa perspectiva entende-se que a estética faz o trânsito de ida e volta entre a prática e o discurso. Revela como se constitui o imaginário e a percepção dos homens a partir de suas visões de mundo, orientando o sentido das práticas e das formulações teóricas sob o critério da sensibilidade, dos afetos, dos vínculos, além das formas de valoração e sentido. Compreende-se assim a necessidade de elucidar novas condições, reconstruções e padrões de análise que exigem um alargamento do discurso artístico, uma vez que esse discurso pode se manifestar de outros modos em diferentes culturas. O próprio caráter expansivo da estética, com suas atuais contextualizações, torna inviável garantir qualquer conjunto – a priori – de propriedades definidoras, exigindo uma atitude menos eurocêntrica da idéia de sensibilidade estética.

A arte é um sistema que só pode ser compreendido através da cultura a qual pertence. O significado dos seus objetos surge graças ao seu uso, em que forma e conteúdo compõem uma unidade e, por fazerem parte do curso normal da vida social, não podemos compreender esses elementos como mero encadeamento de formas puras. Estudar arte é explorar uma sensibilidade essencialmente coletiva, cujas bases são a própria vida social. A apreciação da arte, portanto, inclui habilidades discriminatórias que tanto o observador como o criador têm através da experiência de vida. (GEERTZ, 1997). A arte, “melhor que qualquer outro aspecto da cultura, exprime a experiência do povo que a produziu e somente dentro de sua configuração cultural ela pode ser plenamente compreendida e apreciada”. (RIBEIRO, op. cit.: 258). A visão antropológica da arte vem, desde o final do século passado, se espalhando para além de suas fronteiras disciplinares. Possui a força de abertura para a alteridade.

Sally Price diz que, ao longo das últimas décadas, um número cada vez maior de estudiosos que aplicam o conhecimento da história da arte ao estudo da arte primitiva reconhece a necessidade de sutileza e cuidado na descrição da delicada interação entre a criatividade individual e os ditames da tradição ocidental. Alguns observadores ocidentais, que pensam que sua sociedade representa um fato singularmente superior na história da humanidade, insistem em cultivar a imagem de artistas primitivos como ferramentas não pensantes e não diferenciadas de suas respectivas tradições, a quem é essencialmente negado o privilégio da criatividade, devendo dessa forma continuar no anonimato. O ponto crucial do problema é que a apreciação da arte primitiva quase sempre tem sido apresentada de forma falaciosa: ou é vista pela beleza exótica através das lentes de uma concepção ocidental ou pela antropologia de seu material. (PRICE, 2000).

Price propõe uma reflexão sobre a natureza da experiência estética nas sociedades primitivas, reconhecendo a existência e a legitimidade dos arcaísmos dentro dos quais a arte é criada:

(...) a contextualização antropológica representa não uma explicação tediosa de costumes exóticos que compete com a “pura experiência estética”, e sim um modo de expandir a experiência estética para além

da nossa linha de visão estreitamente limitada pela cultura. (...) A contextualização não mais representa uma pesada carga de crenças e rituais esotéricos que afastam da nossa mente a beleza dos objetos, e sim um novo e esclarecedor par de óculos. (PRICE, op.cit.: 134 - 135).

A construção do instrumental metodológico para a percepção da expressão artística deve incluir uma discussão profunda do seu ambiente social e histórico com investigações acerca da natureza dos indicadores estéticos específicos dentro dos quais se mantém viva. No caso do Xavante, um instrumento para captar a forma plástica e performática em que esses atores sociais apresentam em seus rituais deve apreender o jogo simbólico e o caráter mágico que estão inseridos na sua cosmologia, considerando tanto o processo cerimonial como a imagem corporal.

Os Xavante, quando indagados sobre a ornamentação corporal usada em suas cerimônias, dizem simplesmente que 'serve para ficar bonitos'. "Falamos do desempenho dos participantes: comentam, por exemplo, o fato dos meninos terem cantado bem ou os homens corrido do modo adequado. Consideram, sem dúvida alguma, suas cerimônias como um meio privilegiado de expressão estética". (MAYBURY-LEWIS, 1984: 305). As cerimônias constituem um mundo de imagens, construindo um universo simbólico onde gestos, performances, cores e formas consolidam o sentido estético xavante. Para compreender esse sentido "há que se penetrar em suas formas. Esse entendimento, no caso das artes, só se dará através de uma *intra-estética* - na apreensão das categorias estéticas eletivas de uma determinada sociedade". (FRADE, 2004: 18). Nutrem a idéia de um mundo habitado por forças espirituais que desempenham um importante papel na sua cosmovisão. Concebem que, na natureza, uma série de eventos e mudanças ocorrem através da intervenção dos espíritos que são invocados em situações de liminalidade. De acordo com Maybury-Lewis (1984), os Xavante acreditam que existem pelo menos quatro categorias de espíritos: os *tsimihöpãri*, os *pi'ú*, os *wadzepari'wa* e os da *hiebé*.

Os *tsimihöpãri* e os *pi'ú* são espíritos fortes e bravos que se aproximam quando invocados pelo canto dos celebrantes do ritual *Wai'á* para adquirirem poder espiritual. "Quando um membro importante da comunidade está muito doente e as almas de seus parentes consangüíneos parecem não ter poder o suficiente para ajudá-lo, realiza-se, então, um *Wai'á* em seu benefício". (MAYBURY-LEWIS, op. cit. : 353). Nesse sentido, são atribuídas qualidades ou propriedades ao espírito que atuam sobre os homens, podendo derramar bênçãos ou maldições à sua volta.

Os responsáveis pelas doenças são os "Espíritos Maus". Daí a variedade e complexidade das cerimônias do *Wai'á*, que representam a luta entre os "Espíritos Bons" e os "Espíritos Maus". Trata-se de um ritual público em que homens e mulheres cantam nas proximidades da casa do doente durante toda a noite. Como acreditam que a doença vem sempre do sangue, os Xavante fazem sangrias nas partes doentes do corpo, usando escarificadores. Os celebrantes retiram por sucção a doença de seu corpo.

Maybury-Lewis (1984) diz que existem mais dois tipos de *Wai'á*: o *Wai'á* das flechas, que normalmente costuma acontecer durante expedições de caça e coleta a regiões ricas em taquaras apropriadas para a confecção de flechas, e um terceiro: o *Wai'á* das máscaras, que é sempre rea-

lizado em conexão com a iniciação e implica um longo período de preparação dos iniciandos antes da cerimônia propriamente dita. Esta cerimônia é o último rito de passagem na formação do Xavante. Ocorre de quinze em quinze anos, quando se desenvolvem os poderes espirituais de cada um. Os índios adultos sairão dele como cantadores, oradores, massagistas, curadores, intérpretes dos sonhos, conforme determinarem os espíritos. Durán explica que eles dançam divididos em dois grupos, o da madeira e o do chocalho. As apresentações começam pelos mais velhos até chegar aos que estão sendo iniciados. “Quando o *Wai’á* é encerrado, todos vão para a mata e entoam as músicas compostas para mais esta etapa. Todos guardarão segredo sobre o que viveram e aprenderam”. (DURÁN, 2003: 24).

Cabe ressaltar a *performance* que o grupo dos cantores do chocalho da Aldeia Pimentel Barbosa, localizada próxima a cidade de Xavantina, Mato Grosso, apresenta no momento em que dançam e cantam levando mensagens positivas para os rapazes que estão realizando a última etapa de formação. Com o tronco pintado de urucum, que para eles tem propriedades benéficas e criativas, o corpo Xavante *incorpora*<sup>1</sup> as imagens que se combinam nas cores vermelha e branca, realçadas inclusive no elemento *warazi*<sup>II</sup> que se destaca na composição – o uso uniformizado do short branco com uma faixa vermelha.

De acordo com depoimento da Ailda da Aldeia Abelhinha, situada no território de Sangradouro, Mato Grosso, todos os ornamentos são confeccionados especialmente para cada cerimônia, isto é, são únicos. “Devem ficar bonito”. Os elementos plásticos, ensaios, caçadas, comidas e discursos necessários para o ritual são preparados durante meses. Inicia-se com a coleta da matéria prima como algodão, penas de animais, sementes de capim-navalha para a confecção dos ornamentos corporais; efetua-se também a coleta das sementes e a feitura dos pigmentos de urucum, jenipapo, carvão e do óleo do babaçu para a produção das tintas que serão utilizadas na pintura corporal. Os ensaios são realizados com a supervisão dos *velhos*<sup>III</sup> que exigem uma boa *performance* e contam com a apreciação da platéia formada pelo restante da comunidade. E, finalmente, com o espaço, tempo e os atores definidos de acordo com as funções cerimoniais e classes de idade, os rituais se realizam sob todos os olhares. Essa experiência sensível apresenta-se como um drama plástico que, segundo Geertz (1978), se fundamenta na ética e na estética, se constituindo modelo para crença, ou ainda como conteúdo simbólico que incorpora *ethos* e *eidós*<sup>IV</sup>.

*Ethos* e *eidós* estão expressos na valorização dos ornamentos, da pintura corporal, da música e da dança, que desemboca numa preocupação com a plástica enquanto atributo necessário para a intensa experimentação ritualística vivenciada. Para Turner (1987), há uma ligação dialética entre os dramas sociais do processo social e as *performances* culturais, que se originam nos dramas sociais, mas vão além de simplesmente “pensar” sobre a sociedade.

São momentos liminais caracterizados por reflexividade, criatividade e inversão, e conseqüentemente podem ser agentes ativos de mudança, representando o olho com que a cultura se percebe e a prancha de desenho na qual os atores criativos esboçam o que eles acreditam ser desenhos para viver mais apropriados ou mais interessantes. (TURNER, 1987: 24).

O rito, não como uma mera repetição de atos em seqüência, mas como um ato performático, tem o poder de transformar o indivíduo e a sociedade (GEERTZ, 1989). Central à teoria do rito é o conceito de liminalidade abordado por Turner. Os ritos iniciam com a separação da vida cotidiana. É o momento em que estão ausentes a estrutura social e as regras que normalmente ordenam as interações sociais dos membros de uma sociedade. Liminalidade que possibilita a criatividade, a expressão e a transformação. Esta imagem apresenta-se como um ato performático que se distingue de outros atos cotidianos por sua forma expressiva e singular, onde o discurso artístico é dominante no evento de comunicação. (TURNER, 1974).

Os Xavante também procuram o auxílio dos espíritos dos mortos – *da hiebé* – principalmente os dos parentes consanguíneos. O espírito do morto, particularmente benevolente, tem a preocupação com o bem-estar dos seus parentes, a quem recorrem nas pequenas dificuldades e perplexidades da vida cotidiana. Maybury-Lewis (1984) diz que eles acreditam que os espíritos dos mortos podem acompanhar seus parentes nas viagens realizadas em sonhos na procura de trilhas de caça. Ensinam canções, guiam as caçadas e também conduzem as almas – que abandonam o corpo na hora da morte – ao longo do caminho que as levam até a aldeia dos mortos, situada na “raiz do céu”, ao leste. “É um lugar de abundância, onde a vida é fácil e a comida farta; onde as almas dos mortos passam o tempo cantando e dançando”. (MAYBURY-LEWIS op. cit.: 355). A jornada até a casa dos mortos, porém, é longa e perigosa, necessitando de grande empenho dos espíritos dos mortos, que devem proteger a alma para não ficar em “estado marginal”, vagando eternamente entre os vivos e os mortos.

Os Xavante acreditam que os que fazem o mal aos outros, os feiticeiros, nunca atingem a aldeia dos mortos. São destruídos no caminho, apesar dos esforços de seus guias. Quando isso acontece, suas almas são raptadas pelos *wadzeperi'wa* que a transformam em um dos seus, de modo que ela nunca atinge a aldeia dos mortos. (Idem).

Os *wadzeperi'wa* são a antítese dos espíritos dos mortos, são malévolos. Usam vários disfarces, todos eles aterroizantes. Às vezes, sob a forma humana, porém sinistra, por apresentar o longo cabelo encobrindo parcialmente a face; outras, sob a forma de guerreiros ferozes, com cabelo preso e a face contorcida e ainda sob a forma de animais. “O terror que esses espíritos lhes causam se deve à reputação que têm de carregar os mortais consigo, quer estejam vivos, quer durante o percurso de suas almas à aldeia dos mortos”. (MAYBURY-LEWIS, op. cit.: 356). Esses espíritos desempenham um papel importante na cerimônia de iniciação dos jovens. Toda classe de idade que patrocina uma iniciação personifica um *wadzeperi'wa*. Este patrocinador recebe o nome de padrinho. É o indivíduo da classe mais nova dos homens adultos, oriundo da turma que participou do ritual de iniciação dez anos antes. Uma maioria considerável dos casos registrados revela “que há uma tendência para que o laço se estabeleça entre uma mulher e seu irmão imediatamente mais velho” (LOPES, 1986: 94), ou seja, o tio materno mais velho do jovem iniciando. Cabe a ele transmitir os valores fundamentais como imitar bichos, caçar, pescar, lutar, ser forte



e valente, confeccionar os ornamentos e também indicar como se comportar e quais são os seus deveres com as mulheres e a família. As classes de idade alternada estão ligadas por um laço muito forte. (DURÁN, 2003).

Os iniciandos começam a conhecer os mitos e segredos ancestrais e são preparados pelos padrinhos para o ritual de iniciação – o Danhônô – que compreende várias etapas e dura, aproximadamente, cinco meses. Neste o padrinho tem uma função cerimonial destacada. Os padrinhos começam a dança das máscaras – *Wamnhãro* – da qual participam todos os homens adultos da aldeia. Eles saem das suas casas segurando uma máscara confeccionada em buriti e dirigem-se ao pátio, movimentando-se até formar um círculo. Suas canções, danças e as máscaras, agitadas ao ar, estão intimamente relacionadas aos *wadzeperi'wa*. Maybury-Lewis (1984) diz que essas máscaras são símbolos da própria iniciação e dos laços de afinidade contraídos a partir da cerimônia. Essa associação dos *wadzeperi'wa* com a afinidade é confirmada pelas características dos próprios espíritos quando considerados em oposição às características das almas dos

<b><i>Wadzeperi'wa</i></b>	<b>Espíritos dos mortos</b>
Afins	consangüíneos
malévolos	benévolos
Roubam	conferem benefícios
atemorizam	consolam
vivem no fim do céu	vivem no começo do céu
representados pela cor preta	representados pela cor vermelha

parentes consangüíneos mortos, conforme se pode visualizar no quadro abaixo:

De acordo com Supretaprã, velho da aldeia Pimentel Barbosa, “cada objeto, passo e música tem um significado. Todos buscam a energia dos espíritos bons, e contam a história de nosso povo”.

Os padrinhos também têm sua performance, chamada *Wanaridobé*, para a qual se preparam em ensaios diários, juntamente com as mulheres. Dançam para os iniciandos todos os dias, de manhã e à noite; ao alvorecer deles recebem as máscaras. Todos se pintam com urucum e fazem no corpo grafismos inspirados em animais e espíritos, utilizando para isso a tinta de jenipapo misturada com carvão. Esses espíritos são *incorporados* na pintura dos padrinhos. Maybury-Lewis (1984) conclui que, como na Aldeia dos Mortos não há luta e nem feitiçaria, forma característica dos afins, conseqüentemente eles são exorcizados do céu. Assim, a pintura corporal dos afins apresenta uma forma aterrorizante. (vide imagem 1).

O *Wanaridobé* começa à meia-noite e vai até o amanhecer, quando os afilhados, sob as máscaras de buriti, saem correndo de suas casas até serem barrados por seus padrinhos. Maybury-Lewis diz que os padrinhos



Imagem 1 – Pintura dos padrinhos. Foto arquivo Associação Xavante Warã – s/d

surgem nos momentos de clímax das cerimônias ostentando uma pintura corporal especial: seus corpos apresentam um padrão de pintura constituído por linhas cruzada, seus rostos estão pintados de preto, talvez com a região de um dos olhos, em destaque, pintada de vermelho ou preto de um lado e vermelho de outro. O efeito é intencionalmente fantasmagórico e os Xavante dizem que assim é “para amedrontar” (*pahi da*). (MAYBURY-LEWIS, op.cit.: 319).

Este é um caso específico em que a pintura corporal se apresenta para além dos padrões usualmente destinados às classes de idade, isto é, usada por indivíduos que se distinguem pelo exercício de funções rituais, incluindo a presença de mudanças estilísticas com possibilidades de criações individuais reconhecidas e valoradas na sociedade Xavante. (vide imagem 2). Um momento em que o Xavante não ressalta a anatomia humana distinguindo-se individualmente, o que também significa estar à parte da sociedade dos homens. “A transgressão de regras na execução da pintura pode estar relacionada ao privilégio de certos indivíduos que possuem o direito e o dever de exercer funções rituais e mágicas”. (MÜLLER, 1979: 27). Este motivo de pintura representa o poder agressivo, combatido e bélico dos poderes obtidos em sua realização. O fato desses motivos não obedecerem aos limites seguidos pelos que ressaltam a anatomia humana<sup>v</sup>, podem significar a negação do caráter humano do corpo e a representação de seres relacionados a outros domínios do cosmo.

O Xavante evoca seus sentimentos primevos do medo e, para enfrentá-los, se assemelha, se iguala ao animal ou espírito através da pintura corporal, materializando-os, tornando-os visíveis para assimilá-los. Ele lança mão da criatividade para superá-los. Enfrentar o medo para fortalecer o espírito. “Segundo o raciocínio Xavante, a única forma do mais fraco enfrentar o mais forte é através de meios sobrenaturais”. (MAYBURY-LEWIS, op.cit.: 343). Possui um sistema de crenças dotado de uma coerência interna, capaz de explicar a vida humana e fornecer solução para os infortúnios do cotidiano. A cosmologia, portanto, se projeta nas parafernâlias que envolvem os rituais e cerimônias em que o corpo atua como um invólucro que o Xavante privilegia para *en-*



Imagem 2 – Dança dos Padrinhos. Foto Rosa Gauditano – 1995

*corporar* sua arte. As pesquisas e análises nos levam a entender que os rituais de iniciação têm como uma de suas principais funções atuarem como força conservadora, de modo a garantir a manutenção do equilíbrio da estrutura social dessa tribo/nação indígena.

Os valores éticos, morais, políticos, estéticos dessa sociedade se exprimem na “paleta” xavante. O vermelho e o preto como cores básicas dessa arte corporal, definem uma plástica cuja estrutura é dicotômica. A partir dessa dualidade pictórica, a pintura, a escultura e os adereços de corpo criam diferentes conjuntos de significação e temas estéticos valorizados culturalmente. As categorias culturais dicotômicas que permeiam a sociedade Xavante estão relacionadas a regras sociais e padrões de ações presentes em todos os níveis, os clãs e as linhagens, em termos dos quais se processam todas as relações na comunidade. Maybury-Lewis (1984) chega à conclusão que não se pode “conhecer” este grupo indígena sem tomar como ponto de referência o modelo diádico, não significando que o pensamento ou a sociedade Xavante seja estruturado em termos de um dualismo “esmagador”, que tudo perpassa. Expressam a relação entre as esferas de existência pública e privada, o fórum e o grupo doméstico, a masculinidade e feminilidade.

Os diferentes motivos de pintura, suas combinações, os diferentes materiais dos enfeites, com cores complementares, constituem o acervo de recursos visuais que os Xavante dispõem para decorar o corpo, dando-lhes expressão artística. É a realização de uma arte visual de um povo que resume no jogo do vermelho e preto temas cruciais da vivência humana: a vida / procriação e a morte / agressividade. (MÜLLER, 1992: 98).

Hiparidi, da aldeia Abelhinha, diz que o vermelho representa a vaidade, vitalidade e beleza, e o preto é a responsabilidade, status social adquirido ou a conquistar perante a sociedade.

“O corpo é o sujeito do ser que combina com essas cores. (...) Cada fase significa se criança ou adolescente. A pintura não é só a arte, em cada pessoa vai se modificando porque tem a ver com o sentimento da pes-

soa, a personalidade da pessoa e com a espiritualidade. Como a pessoa está. Aí vai ter uma área maior de preto ou vermelho, dependendo da pessoa”.

Fruto do contato com os *warazu*, que introduziram outras matérias primas no cotidiano do grupo indígena, a arte apresenta novas possibilidades e alternativas como uso de tinta guache na pintura corporal, acréscimo de cores diferentes do vermelho, preto e branco e temas que descortinam a criatividade dos artistas. A dialogia cromática preto/vermelho (onde o branco permanece como elemento de ligação/neutralização) exprime essa dualidade. Há que se refletir sobre a introdução de novas cromas – como o azul e o amarelo do guache – que compõem com os tradicionais preto/vermelho: o que se apresenta é a geração de outras marcas identitárias a partir das novas composições?



Imagem 3 – Pintura corporal. Foto/montagem arquivo Associação Xavante Warã – s/d

Ainda sobre as inovações, notamos a presença de figurações mais elaboradas, como a abelha que Rômulo da Aldeia Abelhinha traz no peito (vide imagem 3). Além de novas matrizes culturais, agora também têm acesso a outros materiais artísticos. Essas novas experiências exibem seus efeitos na forma como concebem a tradição pictórica. A arte corporal, revelada em seus aspectos de tradição transformada, reflete o surgimento de novas concepções, percepções e fazeres que proporcionam a essa sociedade uma qualidade de “estar-no-mundo” em adaptação às novas realidades.

#### NOTAS

1. Viveiros de Castro cria o neologismo *encorporar* para explicitar certas disposições específicas – esquemas de percepção e ação – em que a forma corporal humana é apreendida pelo perspectivismo ameríndio: “traduzo o verbo inglês *to-embod*y e seus derivados, que hoje gozam de uma fenomenal popularidade no jargão antropológico, pelo neologismo ‘encorporar’, visto que nem ‘encarnar’, nem ‘incorporar’ são realmente adequados” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002: 374).

- ii. Termo usado pelos Xavante para designar o indivíduo de outra etnia, o estrangeiro.
- iii. De acordo com Aracy L. Silva (1986), *velho* é um nome dado ao indivíduo que possui uma longa história, cujos feitos e bravuras são lembrados.
- iv. *Ethos* é um termo grego, de onde se origina a palavra Ética. O filósofo grego Aristóteles definia *ethos* como credibilidade conquistada por um autor através da inteligência, do bom caráter e do respeito pelo público. *Ethos* significa, ainda, estudo dos costumes, do caráter, da moral ou espírito de uma época. *Eidos*, de acordo com Platão, é compreendido como *logos*, pois tudo que é pode ser dito. É pelo *logos* que o amante da sabedoria articula ser e pensamento, a realidade e suas múltiplas aparências. Se a finitude do *ethos* originário em Heráclito nos pareceu incapaz de fundar e fundamentar uma *polis* regida por leis humanas, coube a Platão a inovação de articular ética e política numa dimensão antropológica que transcende todos os horizontes das aparências e dos fenômenos sociais, inevitavelmente destinados à corrupção. (OLIVEIRA, 1994).
- v. A pintura corporal que ressalta a anatomia humana é marcada pelos retângulos pintados de vermelho, na altura do estômago e nas costas e pela variação do retângulo, pintado de preto, nas costas. “A divisão do corpo por meio da pintura é feita de acordo com a concepção anatômica que os Xavantes têm do corpo humano: partes externas – coxas, pernas, braços, tronco, ombro e cabeça – e órgãos internos – representados pelo retângulo vermelho duplo, cuja designação significa ‘tripas vermelhas’”. (MÜLLER, 1992: 140).

#### REFERÊNCIAS

- DURÁN, Cristina R.. “O povo veio de onde o sol aparece”. In: **Raízes do Povo Xavante**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2003.
- FRADE, Isabela. “O lugar da arte”. In: **Textos Escolhidos de Cultura Popular I**. Rio de Janeiro: NCP/IART/UERJ, 2004.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. VERA Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MAYBURY-LEWIS, David. **A Sociedade Xavante**. Tradução Aracy Lopes da Silva. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1984.
- MEIRA, Marly. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- MÜLLER, Regina A. P. “Mensagens visuais na ornamentação corporal Xavante”. In: VIDAL, Lux (org.). **Grafismo indígena: Estudos de antropologia estética**. São Paulo, Fapesp, 1992.
- \_\_\_\_\_. A linguagem colorida dos Xavante. **Revista de Atualidade Indígena**. Brasília, v. 3, n.16, p. 25-33, 1979.
- OLIVEIRA, Nythamar Fernandes. Psyche, Polis, Dikaiosyne: **A Dimensão Utópica Do Político Em Platão**. 1999. <http://www.geocities.com/nythamar/plato2.html>\*. Acesso em: 10 jun de 2006.
- PRICE, Sally. **Arte Primitiva em Centros Civilizados**. Trad. Inês Alfano. Revisão técnica de José Reginaldo S. Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. **Kadiwéu – Ensaios etnológicos sobre e saber, o azar e a beleza**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1980.

SILVA, Aracy Lopes. **Nomes e Amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê**. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis: Vozes, 1974.

\_\_\_\_\_. **The Antropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.

VIVEIROS DE CASTRO. **A Inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

### **Imagens**

**ASSOCIAÇÃO XAVANTE WARÃ**. Av. São João, 755. conj. 32. Centro. São Paulo. [www.wara.org.br](http://www.wara.org.br). Acesso em 12 de mai, 2005.

GAUDITANO, Rosa. **Raízes do Povo Xavante**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2003.

### **CURRÍCULOS RESUMIDOS**

Isabela Nascimento Frade. Doutora em Ciências da Comunicação. Professora Adjunta do Instituto de Artes da UERJ. Chefe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular. Coordena a linha "Arte, Cognition e Cultura" do PPGARTES/UERJ.

Maria Cristina Rezende de Campos. Graduada em Licenciatura Educação Artística – História da Arte. UERJ, RJ. Especialista em Arte Educação. UNILASALLE, RJ. Especialista em Arteterapia – Educação e Saúde. UCAM, RJ. Cursa Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea. UERJ, RJ.

# SOMBRA, CONTRAPONTO DA LUZ: MATÉRIAS IMPALPÁVEIS

*Maria das Graças Moreira Ramos*

## RESUMO

O texto trata de analisar a sombra, contraponto da luz em diferentes períodos da História da Arte e em distintas civilizações, além de acentuar a importância da sombra como elemento complementar e enfatizador da luz, componente expressivo da obra de arte. Tanto a luz quanto as trevas são capazes de converterem ou configurarem o espaço em qualidades cromáticas, transmitindo as mais diversas sensações. Na realidade a beleza da luz depende das trevas, formam parte de uma série de pares de elementos duais que compõem a natureza, seja nas culturas ocidental e oriental.

Palavras-chave: Imaterialidade; Simbolismo; Espaço; Complementaridade; Contraponto.

## ABSTRACT

*The text treats to analyze the shade, counterpoint of the light in different periods of the History of the Art and in distinct civilizations, besides accenting the importance of the shade as complementary and enfatizador element of the light, expressive component of the work of art. As much the light how much the darkness are capable to convert or to configure the space in chromatic qualities, transmitting the most diverse sensations. In the reality the beauty of the light depends on the darkness, forms part of a series of pairs of duals elements that composes the nature, either in the cultures occidental person and oriental.*

*Keywords: Immateriality; Symbolism; Space; Complementary; Counterpoint.*

Tanto a **luz** quanto a **sombra** são de consistências efêmeros, impalpáveis, porém visíveis. Elas formam parte do mundo das cores.

A palavra luz tem sua origem no latim “Lux – cis”. Neste sentido físico ou material, a luz é o calor, e cuja maior fonte é o sol e é também um determinante da existência. O significado do Fiat Lux de Gênese é também iluminação.

A luz é uma forma de energia transmitida de forma natural pelo sol, e se produz artificialmente de diversas maneiras. É algo mais que um meio que nos permite ver o âmbito delimitado; serve normalmente para iluminar e desenvolve um papel decisivo na maneira de entender o espaço e conseqüentemente os elementos em seu entorno. Decididamente a luz solar é uma das linguagens de comunicação entre o homem e a natureza. Ainda que não possamos vê-la, sua força é tão grande que é possível percebê-la pelo seu calor transmitido em nós e sobre as coisas. “A própria luz é sempre invisível. Nós vemos somente coisas, somente objetos, nunca a luz”, lembra o físico americano Arthur Zajong (1993).

O pensamento medieval considerou a luz simbólica em seu tamanho e magnitude. De acordo com a metafísica neo-platônica da Idade Média, este é o mais sublime fenômeno natural, uma substância virtual e imaterial, aproximada da forma pura; efetivamente, uma forma

de rara beleza: a luminosidade era uma expressão de beleza, antológica perfeição e espelho Divino, como fonte de todas as coisas.

A luz que passa filtrada pelos vitrais das construções góticas, se apresenta como contra-posição à luz natural, sugerindo a idéia de símbolo de luz espiritual. A luz, como representação do Divino e como um dos elementos que transmite a idéia de imaterial, é substância material e atravessa o cristal sem alterá-lo; nela habita o simbolismo. “A luz que atravessa os vitrais da igreja sem ‘alterar’ o suporte físico dos mesmos, é a mesma luz Divina que espalha luz pelo universo” (DOERNER, 1991).

### **LUZ E SOMBRA EM DIFERENTES PERÍODOS DA HISTÓRIA**

Em quase todos os períodos da história da arte, **luz** e **sombra** têm um lugar de importância. Inicia-se no Gótico, mantém-se no Renascimento, e no Maneirismo, no Barroco, e se estende em outros períodos como, Impressionismo, Arte Moderna e mais recentemente na Arte Contemporânea.

No século XIV, Piero Della Francesca e alguns pintores de Florença, introduziram a luz e a sombra como efeitos de contraste na tela. Vale observar que no **Renascimento**, a luz era uma ferramenta de medida à disposição da realidade, um meio que permitia criar uma dimensão plástica, superando dessa forma a própria realidade, estabelecendo uma interpretação e uma ligação do homem com o cosmos. Portanto, sua função era totalmente contrária à do período Gótico.

Leonardo (1452-1519), por exemplo, consegue relevos que dão à sua obra a idéia de perspectiva aérea, matizando a **luz gradualmente com as sombras**, fazendo com que desapareçam os contornos. Ticiano (1515) submete os objetos de suas composições a uma luz que se direciona de fora do quadro. Na etapa final, ele ilumina a própria luz.

Já no **Maneirismo**, a luz foi um elemento que se confunde e desestabiliza a maneira de pintar renascentista, sob os cânones preestabelecidos, assumindo uma função expressiva, manifestando-se como luz natural, porém com aspecto de cenário, com qualidades fictícias. “*A luz rompe a idéia de referência, de estabilidade como forma de superar as aparências*” (ALCAIDE, 1989).

São os pintores da segunda década do século XV que, afastados dos cânones renascentistas, criam esse novo estilo, procurando deformar uma realidade que já não os satisfaz e tentando revalorizar a arte pela própria arte.

O resultado é a formação de planos paralelos, completamente irrealis, e uma atmosfera de tensão permanente, criando contorções absolutamente impróprias. Rostos melancólicos e misteriosos surgem entre as vestes, de um drapejado minucioso e cores brilhantes. A luz se detém sobre objetos e figuras, **produzindo sombras inadmissíveis**.

Já no **Barroco**, a luz é o principal meio expressivo do qual se vale o artista. “Continua o elevado simbolismo da luz no Barroco, quando o arquiteto Bernardo Vittone, a utiliza como uma de suas principais preocupações expressivas” (REVILLA, 1990).

Caravaggio (1571-1610) foi um dos artistas do início do barroco que mais contribuiu para a introdução da luz na pintura ocidental. Sua fama se devia ao significado não convencional do



dramático claro-escuro que imprimia às suas obras. Composições de fundo sombrio em que a luz banhava parte de seus modelos produzindo efeitos e contrastes muito comentados nas academias e salões da segunda metade do século XVI.

Este pintor colocou seus modelos em escuros interiores exibindo somente algumas das partes de seus corpos, iluminados com uma poderosa luz artificial. Assim emergiam ante a mirada, com força física e uma taticidade impressionante (RAMIREZ, 1995).

Rembrandt Van Rijn (1606-1669), foi outro pintor considerado um dos maiores do século XVII, chamado “século de ouro” na Holanda e também conhecido como o pintor dos **claros-escuros**. Nas suas obras a luz atua de forma dramática e em alguns casos se converte, inclusive, em parte integrante da ação. No entanto, a luz é tão decisiva que se pode dizer que é quase uma representação gráfica.

Rembrandt iluminava seus quadros com um traço de luz tão repentino, que dá a impressão de estar em movimento. Existem composições em que a luz é representada com um precioso e extenso brilho “Ao introduzir uma forma de iluminação dramática em seus quadros, Rembrandt descobre o transitório, o processual, o elemento temporal da luz” (BOCKEMÜHL, 1994). **As formas banhadas de luz explodem das trevas.**

Durante o **século XVIII**, se dá muita atenção a todos os processos relacionados com a clari-  
dade, e o brilho da luz, estabelece-se então, os efeitos de esplendor e sua estética.

O emocionante jogo dos efeitos da luz tem uma grande tradição que remete aos pianos cromáticos do século XVIII. O primeiro piano para pintura lumínica foi construído como instrumento de teclas por Luis Bertrand Castel (1688-1757) (THOMAS, 1988).

Karin Thomas se refere à cinética lumínica do século XX, dizendo que em 1919 nos Estados Unidos foi construído um órgão luminoso-cinético, chamado *clavilux*, pelo qual, através da instalação de vários focos de luz, poderiam ver-se sobre uma tela projeções sinfônico-luminosas.

### **VALORIZAÇÃO DA LUZ NO IMPRESSIONISMO**

Em quase todos os períodos da História da Arte, a luz obteve tratamentos pré-estabelecidos, ainda que distantes do protagonismo que lhe darão os impressionistas; porque na realidade, foi neste período que ela adquiriu maior repercussão, sendo a principal conquista desse movimento. Vinculada a ela, o incansável estudo das figuras definem problemas referentes à cor, a forma, ao espaço e a composição. Surge assim grande interesse pelos efeitos de luz ao “ar livre”.

A descoberta da luz e suas vibrações cromáticas foi para os impressionistas, primordial, como o domínio da perspectiva para os artistas do século XV em Florença. Para os impressionistas, os quadros realizados no atelier não têm o mesmo valor que os executados ao “ar livre”. A natureza e a atmosfera enchem de *vibrações de luz e sombra*, indispensáveis para suas composições.

Ao contrário do barroco onde a tenebrosidade ou trevas foram enfatizadas, a pintura era desenvolvida dentro do ateliê cujos focos de luz eram velas. Goya por exemplo, criou um chapéu de aba de flandres onde adaptou velas, de forma a criar uma luz misteriosa enfatizando a sombra.

### **VALORIZAÇÃO DA SOMBRA NA CULTURA ORIENTAL**

Para os orientais a penumbra é tão magnífica quanto à luz para os ocidentais. Comenta Tanizaki (1994) em seu livro “Elogio à Sombra, a importância da penumbra”, e afirma que a **luz plena ou absoluta é sempre uma forma de agressão**.

É tão importante a penumbra para as civilizações orientais, principalmente chineses e japoneses, que eles encontram na pedra de jade, atrativos, por se apresentar como se contivesse no mais íntimo de sua massa uma luz turva retida. Nem o brilho do diamante, nem as cores esfuizantes do rubi ou da esmeralda, apenas o brilho efêmero e preguiçoso do jade, como se houvesse coagulado nela um ar várias vezes centenário.

O contato entre as mãos durante um longo uso através do tempo, no seu labor, produz um brilho meio graxento, efeito da sujeira, chamado pelos **chineses “o lustre das mãos”** e os **japoneses de “desgaste”**. “Contrariamente aos ocidentais que se esforçam por eliminar radicalmente tudo que seja sujeira, os extremos orientais a conservam valiosamente e tal qual para convertê-la em ingrediente do belo” (TANIZAKI, 1994).

Na realidade a escuridão é a condição indispensável para se apreciar a beleza de uma laca, cujas cores tradicionais são o negro, o marrom e o vermelho, cores que constituem uma extratificação de várias capas de escuridão. Que faziam pensar em alguma materialização das trevas que os rodeava.

Neste contexto Tanizaki faz um paralelo entre o cinema oriental e ocidental argumentando: “vejamos, por exemplo, nosso cinema: difere do americano tanto como do francês ou do alemão, pelo jogo de sombras, pelo valor dos contrastes”, cenas dos filmes *Clã das adagas voadoras* e *Livro de cabeceira*.

Os japoneses, através dos tempos sempre souberam utilizar o duplo jogo da luz e da sombra. Nessa cultura, a janela foi convertida em uma simples passagem de luz. Eles utilizaram as janelas para reduzir o nível de entrada da luz exterior, filtrando-a através do uso do papel shōji. Na realidade a luz que atravessa o referido papel é convertida em luz coada e fria, parcialmente apagada.

Os mistérios da luz e da sombra são bem elucidados pelos japoneses, que têm uma preferência pelos objetos de uso diário com tons graduados de sombra e na sua imaginação se movem entre trevas, negras como a laca; enquanto os ocidentais dão preferência à transparência do cristal e das cores que concentram todos os raios de sol.

Portanto, a luz se põe em justaposição com a sombra para simbolizar valores complementares do desenvolvimento cultural. “Tais imagens significam que em todos os níveis da vida humana, como também em todos os planos cósmicos, uma época sombria vai seguida de uma época luminosa, pura, regenerada” (CHEVALIER, 1986).

Seja no Japão ou em Bizâncio, em cada cultura, Ocidental ou Oriental, direta ou indiretamente, a luz, além de ser motivo de vida, é venerada por diversas civilizações, com distintas interpretações. Para os japoneses, por exemplo, como foi visto anteriormente, podemos encontrar na mais enigmática escuridão, a fascinante formosura da luz indireta e difusa, que é o elemento essencial da beleza de suas residências.

### **SOMBRA CONTRAPONTO DA LUZ**

Goethe (1749-1832) afirmava que toda cor tem por origem uma **luz** e **uma não luz (sombra)**, ou seja, a cor é fruto da luz e os tons baixos ou escuros, produto da sombra. A partir daí, se pode entender melhor o movimento do escuro até o claro e do claro até o escuro. Por exemplo, a parte interna de uma forma ou objeto, permanece escuro até que a luz não a alcance.

As trevas e a luz formam parte de uma série de pares de elementos duais que compõem a natureza. Também podemos dizer que a luz e a sombra, brigam no espaço, e a primeira se faz mais intensa pela segunda. A luz e a escuridão são valores complementares. Apesar desta dualidade são correlatas, e inseparáveis, de forma que uma contém a pista da outra. Da gravidez da escuridão, nasce a luz. Ainda que não se possa perceber-la, é possível senti-la através de seu rastro, do calor, transmitido às coisas.

Chevalier (1986) comenta em seu Dicionário dos Símbolos que “o simbolismo próprio de certas experiências místicas, além da luz, estão as trevas, a essência divina que não é cognoscível pela razão humana”.

Na medida em que observamos, que para o mundo ocidental, a luz adquire uma grande relevância e significado de transcendência e elevação espiritual, para os orientais, é a sombra que tem poder e beleza, tornando-se parte de sua tradição cultural. “[...] descobrimos um dia, o belo no seio da sombra e não tardaram a utilizá-la para obter efeitos estéticos. Porque se brilharem, se desvaneceria todo encanto sutil e discreto da luz” (TANIZAKI, 1994).

### **LIGHT ART**

A “Light Art”, como tendência artística, surgiu com mais força em 1920, com a “Arte Lumia” de Thomas Wilfred, que buscava uma arte autônoma, silenciosa, luminosa. Artistas denominados *luminokineticos*, introduziram a luz de néon em seus trabalhos durante as décadas de 50 e 60 ajudando a estabelecer a “Light Art”. Os artistas que mais se destacaram foram: Frank Malina e Nicholas Schoffer, que inseriram em suas estruturas móveis uma organização esteticamente harmoniosa, com o objetivo de produzir de maneira criativa novas percepções do mundo. Em seguida surgem, Joseph Kosuth, Martial Raysse, Dan Flavin e Bruce Nauman, que buscaram despertar a atenção para o artificial modo de vida contemporâneo e a pureza da simplicidade deste novo estilo de vida.

O movimento lumínico se evidencia em dois elementos categóricos: o espaço e o tempo. Revelando desta forma as qualidades da luz nas mais diversas multiplicidades de suas próprias leis, podendo provar as diferenças entre a luz natural, tão considerada no período Gótico e a luz artificial, elemento da arte de nossos dias.

A eletricidade alcança um extenso campo de aplicações, desde os mais simples cilindros de néon até as instalações de vídeo. A luz elétrica artificial, passa a fazer parte da obra de arte contemporânea, São grandes as possibilidades, mantendo, contudo, um caráter experimental.

Um dos primeiros artistas que fez conhecer mundialmente sua obra foi o norte-americano Dan Flavin, que utilizou o tubo fluorescente como elemento gerador de cor e espaço, e matéria pictórica. Bruce Nauman comprova a conexão com o tempo através de uma experiência particular. Verifica-se então que a investigação do tempo é física e biográfica e se consuma através de seu deslocamento pessoal. Com a iluminação e a luz fluorescente Nauman, criou cores para serem pisadas. “O poder da luz vai alterar e configurar o espaço em paralelo a sua capacidade de provocar as mais diversas sensações” (PATÓN, 1994).

Ao contrário do que aconteceu com a luz natural, a artificial é manipulada de diversas formas, podendo converter-se em meio de configuração modulativa.

O grupo chamado <zero>, formado por três artistas contemporâneos de Dusseldorf nos anos 50, Heinz Marc, Güther Uecker e Otto Piene, que criaram um novo sistema de arte luminosa-cinética, que joga com o movimento e a luz, com finalidade de tornar tátil sua percepção no espaço, juntamente com a cor, em sua mais pura expressão.

“Zero significa a redução de todo figurativo e da concentração purista da claridade das cores puras e a oscilação dinâmica da luz no espaço, posição artística que tem paralelo nos quadros monocromáticos de Yves Klein e Lúcio Fontana” (THOMAS, 1988).

A manifestação pura da luz se cristaliza em fonte de energia criativa. Neste contexto, Uecker trabalha os **relevos e suas sombras** (...) Mark (1968), determina dinâmicas ondulações de luz e estrelas luminosas em sua obra, “*Saara-objeto, estrela de luz no deserto*”.

Peine cria fenomenais ballets com seus globos fluorescentes, que oferecem diversas possibilidades de modificações a partir dos experimentos monocromáticos de Yves Klein e suas experiências cinéticas de Tinguely.

Além do grupo <Zero>, também o artista americano Edward Hopper, na primeira metade do século XX, se empenhava em recriar em suas telas tanto a luz diurna como a **noturna**, porque tinha certeza de que a luz era o objeto central de sua obra.

Na década de 90, a luz elétrica vem transformando-se em instrumento indispensável para vários artistas, que usam a luz como elemento para fundir o real com o fictício, oferecendo novas possibilidades e percepções do suporte habitual da obra de arte, conseqüentemente, criando leituras mais contemporâneas.

São diversas as possibilidades que oferece a luz artificial e as múltiplas formas em que se podem utilizar lâmpadas, como recurso artístico. Muitos artistas as utilizam como objeto de arte, pela sua forma; outros têm explorado cada vez mais como técnica ou matéria pictórica, “*pintando com a luz*”.

Carlos Franco (1951), de Madri, pertencente à geração 70, fez experiências com a luz negra, utilizando-a pela primeira vez no teatro e em atos de magia: “Eu me senti atraído com a emoção da cor que a luz produzia e logo utilizei luzes como cores para atuações de flamengo com Enrique Morente e Pepe Habichuela”.

Carlos vem utilizando outros experimentos, um misto de pigmentos fluorescentes com tinta de pigmento normal sobre tela, onde incide a luz negra conseguindo dessa forma efeitos surpreendentes de dupla leitura. Esse material fluorescente, misturado com outra tinta oferece ao quadro uma dupla leitura, **que se pode ver com a luz de uma maneira e com a luz apagada perceber outra coisa diferente. Quando se apaga a luz se perde a visão normal, o quadro passa a ter outra conotação.** Há uma preocupação neste artista, que é de fazer do quadro um espetáculo e, como em muitos artistas contemporâneos, envolver o espectador na obra, fazendo-o esquecer o que está mirando é um quadro, envolvendo-o a um passeio por dentro do mesmo, sentindo-o mais intimamente. Talvez uma mesma preocupação que tiveram os artistas barrocos.

Estou de acordo com Vicente Patón (1994), quando disse que na Arte Contemporânea, a luz não é somente um fenômeno físico e sim um potente veículo comunicador de sensações e sentimentos. A luz, através suas propriedades psicofísicas, sua gradual luminosidade, e suas múltiplas possibilidades românticas, “contracena” com seu **contraponto sombra**, criando outros espaços, valorizando os volumes das formas, revelando o mistério das coisas, dando uma maior significação e dinâmica ao ambiente.

Desde 1994, esta autora vem desenvolvendo uma série de trabalhos híbridos de matéria e luz, denominados “Caixas de Luz”. O quadro não é somente iluminado, passa a ser objeto de luz: objeto de utilidade doméstica, sem perder o caráter de obra de arte.

Nestes trabalhos, a luz se torna fator preponderante, pintar com a luz, é iluminar com a cor. Não com um sentido decorativo, mas sim, com o sentido de desmistificar a obra de arte. Dar-lhe um sentido mais utilitário que o dos *READY-MADES* DE MANIPULAÇÃO OBRIGATÓRIA DE Marcel Duchamp: “O expectador-ator, deve manipular e montar o objeto para que este tenha um funcionamento <artístico, efetivo>” (RAMIREZ 1993).

As caixas de luzes criadas por mim, como em Duchamp, também esperam a ação do espectador – pintor efêmero – que deve acionar o interruptor para que este complete a obra. Esta é uma obra que não lhe cansará “**Despinte quando quiser**” – quer dizer: DESLIGUE”. Conseqüentemente verá a outra cara do objeto, como em Carlos Franco, cuja obra necessita da luz **do dia e da noite** para mostrar seus dois aspectos. Mostrando que todas as coisas têm um segredo por trás. Neste caso, a matéria pigmento toma outra feição, outras características: A luz faz visível a abstração da matéria, que contem furos, buracos, agulheiros e janelas, ainda que algumas vezes, encobertos por véus ou planos translúcidos de materiais diversos, texturas e transparências, para deixar passar a luz colorida, ou seja, a pintura efêmera, que **as trevas antes não deixavam revelar**. A dupla mirada é necessária para que se possa ver com a luz de uma maneira, e **em sua ausência, de outra**; O ato de ligar e desligar a obra são obrigatórios para o espectador.

Destaca-se aqui, o trabalho *Contraponto Brasil/Espanha* onde foram introduzidos no interior das caixas, espelhos flexíveis de forma côncava, de maneira que o espectador pode, através das janelas e buracos da parte frontal, ver seu rosto refletido e distorcido; esta é a maneira de fazer com que o espectador co-participe da obra. Nesta caixa foi introduzida luz fluorescente, para que

os rostos pintados e todas as caras que habitam o interior da obra também sejam refletidos, fazendo com que, desta maneira, se confundam com as do espectador. Considera-se que estamos fora da pintura tradicional, mas bem perto de uma tela de televisão que deixa passar a luz.

A translucidez refletida pelas janelas é também tomada dos vitrais góticos; representando o volume e fluidez das cores próprias da luz, nos transmitindo a dimensão da capacidade evocadora dos reflexos e do brilho ou das **sombras** evocando sensações profundas do ser. Estas perfurações ou janelas durante a noite funcionam como elementos luminosos, onde a luz faz visível a abstração da matéria.

A luz tratada não como um dado inerte, mas como elemento de vida, capaz de metamorfosear-se. Não somente ilumina a “massa”, interior das caixas, mas, também o exterior. É forma, pois somente passa para o exterior depois de haver sido desenhada pelas janelas, buracos e perfurações, muitas vezes refletidas em **sombras coloridas** sobre as paredes, tetos, solo e objetos que estão ao seu redor; modelada como uma escultura lumínica, sendo escultura efêmera, que toma os efeitos da arte virtual; inclusive mediante espelhos flexíveis, ora côncavos, ora convexos, que em alguns casos tem por dentro caras pintadas, produzindo deformações tanto nas figuras internas como no rosto do espectador, que é automaticamente compelido pela obra a olhar através de janelas ou buracos do primeiro plano frontal da caixa de luz, como é o caso do díptico **Contraponto Brasil/Espanha**. Esta obra está iluminada com luz fria fluorescente, que permite ver os rostos refletidos. “Aqui a luz não é a obra em si, mas, descobre e acentua o aspecto da mesma, comportando-se como um elemento, ou fragmento a mais da composição” (PATÓN, 1994). Oferecendo assim um reflexo de ordem universal – **do dia e da noite – das trevas e da luz**.

Tanto a **luz** quanto a **sombra** são elementos que formam parte integrante da composição artística. Como foi visto em diversos artistas no curso da História, tanto o mundo antigo, quanto o contemporâneo, vem construindo seus espaços com estes elementos, pois, além de serem matéria, ainda que impalpáveis, e por isso, efêmeras, são também espaços que definem ou escondem formas ou outras matérias. A **luz e as trevas** são capazes de converterem ou configurarem o espaço em qualidade cromática, transmitindo as mais diversas sensações. Na realidade **a beleza da luz depende das trevas**. “Inclusive na sombra mais profunda, podemos buscar e talvez encontrar, uma luz oculta” (ZAJONC, 1995).

É na noite que a luz se esconde ou descansa na escuridão. Significativamente, em cada cultura, Japão ou Bizâncio, Ocidental ou Oriental, direta ou indiretamente, **luz e sombra**, além de serem motivos de vida, são reverenciadas por diversas civilizações, com distintas interpretações. Para os orientais, como foi visto anteriormente, pode encontrar na mais enigmática escuridão, a fascinante formosura da luz indireta e difusa, que é o elemento essencial da beleza de suas residências, onde a **penumbra** é elemento de concentração, requinte e elemento sócio cultural, diferente do Mundo Ocidental, onde a **luz** é um “modos vivendi” uma forma de festejar a vida.

## REFERÊNCIAS

- ALCAIDE, Victor Nieto. **La luz, símbolo y sistema visual**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989.
- BOCKEMÜHL, Michael. **Rembrandt: el enigma de la visión del cuadro**. Colônia: Ed. Benidikt Taschen, 1994.
- CHEVALIEUR, J; GEERBRANT, A. **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.
- DOERNER, Max. **Los Materiales de pintura y su empleo en el arte**. Barcelona: Editora Reverte, 1991.
- LEYMARIE, Jean. **El Impressionismo - la explosión del color**. Barcelona: Corroggio, S.A. Ediciones. 1991.
- NIETO ALCAIDE, Victor. **La luz, símbolo y sistema visual, (El espacio y la luz en el arte Gótico y del Renacimiento)**. Madrid: Ed. Cátedra. 1989.
- RAMIREZ, Juan Antonio. La marginalidad genia I- dos estúdios sobre Carvaggio y Artemisia Gentileschi. **Revista Cultural**, 11 fev.1995, p. 10.
- RAMOS, Graça. **Desmitification del soporte pictórico (El Lienzo)**. Tese doutorado: Escuela de Bellas Artes. Sevilla: 1997.
- REVILLA, Frederico. **Dicionário de Iconografia**. Madrid: Ediciones Cátedra. 1990.
- TANAZAKI, Junichirô. **El elogio de la sombra**. Madrid: Siruela, 1994.
- THOMAS, Karin. **Hast hoy - estilos de las artes plásticas en el siglo XX**. Barcelona: Ediciones Serbal. 1988.
- ZAJONC, Arthur. **Atrapando la luz - história de la luz y de la mente**. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello, 1995.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Professora Titular Deptº de Pintura e História da Arte EBA.UFBA.. Mestra em Arte e Educação Penvsylvania State University – USA. 1980. Doutora em Bellas Artes – Sevilla, ES. 1997. E-mail: gracia.ramos@terra.com.br.

# IMPUREZAS TEXTUAIS: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ENTRE TEXTO E IMAGEM NA ARTE NO SÉCULO XX

*Maria do Carmo de Freitas Veneroso*

## RESUMO

Este é um estudo a respeito da presença do texto visual nas artes plásticas do século XX e sua relação interna e externa com a literatura na busca de novos parâmetros para essas relações. Focaliza-se o conceito de “impureza textual”, investigando-se de que maneira a quebra de limites rígidos entre as diferentes linguagens, que se precipitam umas nas outras, tem afetado as artes no nosso século, com ênfase na quebra de fronteiras entre o texto e a imagem, abordando principalmente as colagens verbais e visuais de Kurt Schwitters.

Palavras-chave: Relações texto/imagem, “impureza textual”, Kurt Schwitters.

## ABSTRACT

*This text aims at studying the occurrence of visual text in the arts of the 20th century and its relationship with literature looking for new parameters for this relationship. Ultimately, this study focus on “textual impurities”, so as to investigate how the breaking up of rigid limits between different languages, which melt into each other, has been influencing the arts of our century, emphasizing the rupture in frontiers between text and image, electing mainly Kurt Schwitters’ visual and verbal collages.*

*Keywords: Text/image relationships, “textual impurities”, Kurt Schwitters.*

O propósito deste trabalho é investigar a presença do texto visual nas artes plásticas do século XX e sua relação intertextual interna e externa com a literatura, buscando, principalmente, novos parâmetros, novos paradigmas para essas relações. Será focalizado o trabalho de Kurt Schwitters, um dos primeiros artistas do século XX, juntamente com Picasso e Braque, a unir escrita e imagem em seu trabalho, sem que houvesse entre as mesmas uma relação hierárquica, através de suas colagens verbais e visuais.

Esta tendência que seria retomada por vários artistas a partir de então, suscita algumas questões: Porque tantos artistas têm “escrito” em seus quadros? Porque a visualidade da letra foi redescoberta, depois de ficar tanto tempo esquecida? A explicação pode estar na questão do diálogo entre as artes, quando parâmetros tidos como imutáveis sofreram abalos e questionamentos na pós-modernidade. Formas distintas de expressão, como visual *versus* literário, já não têm sido obedecidas, por não fazerem sentido nessa nova ordem e pode estar aí a explicação para a familiaridade que os artistas plásticos têm demonstrado com a escrita.

A arte da segunda metade do século XX tem se encaminhado em direção a um questionamento dos seus conceitos básicos. Buscando novos parâmetros, os artistas experimentam diferentes tendências, no sentido de estender o campo das artes para além de uma pura visualidade. É um movimento pendular, “para lá e para cá, para a frente e para trás”, apontando para



a impossibilidade de “progresso” na arte:

“o presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. Diferentemente da mão morta da história que conta as contas do tempo seqüencial como um rosário, buscando estabelecer conexões seriais, causais, confrontamo-nos agora com o que Walter Benjamin descreve como a explosão de um momento monádico desde o curso homogêneo da história, ‘estabelecendo uma concepção do presente como o tempo do agora’ (BHABHA, 1998, p.23).

Enquanto “*a essência do modernismo*” - escreveu Clement Greenberg em 1965 - “está no uso de métodos em si mesmo característicos de uma disciplina não para subvertê-la, mas para enraizá-la mais firmemente em sua área de competência” (FOSTER, 1996, p.177), a essência do pós-modernismo está na subversão de valores de dentro do próprio sistema. É assim que a arte pós-modernista desconstrói significados e mina, de dentro do sistema da arte, a própria arte. Há uma passagem da “obra” modernista ao “texto” pós-modernista: “‘Obra’ para sugerir um todo estético, simbólico, selado por uma origem (isto é, o autor) e um fim (isto é, uma realidade representada ou significado transcendente); e ‘texto’ para sugerir uma a-estética” (FOSTER, 1996, p.176), um espaço multidimensional no qual vários escritos, nenhum deles original, se misturam e se contestam (BARTHES, 1984). A diferença básica entre os dois está aí: enquanto para a ‘obra’, o signo é uma unidade estável de significante e significado, o ‘texto’ reflete sobre a dissolução contemporânea do signo e o jogo liberado dos significantes.

O pós-modernismo é negação e ao mesmo tempo derivação do modernismo. Se a arte pós-modernista se colocou, no início, contra um modernismo auto-referencial e oficial em sua autonomia, ela também derivou desse modernismo, principalmente em sua orientação discursiva: “o que a autocrítica é para a prática modernista, a desconstrução o é para a prática pós-modernista” (Foster, 1996, p.178).

“Em geral, a arte pós-modernista está preocupada não com a pureza formal dos veículos artísticos tradicionais mas com a ‘impureza’ textual - as interconexões de poder e do conhecimento nas representações sociais. É nesses termos que o objeto de arte - de fato, o campo da arte - mudou, na medida em que o velho decoro iluminista de formas distintas de expressão (visual versus literária, temporal versus espacial), enraizado em áreas separadas de competência, já não é mais obedecido” (FOSTER, 1996, p.178).

Assim como não há mais um limite preciso entre o visual e o literário, também tempo e espaço se articulam e o que Hal Foster chamou de “impureza” textual pode se estender até a quebra de limites entre as diferentes linguagens.

A combinação de diferentes linguagens é uma tendência clara nas artes plásticas atuais, nas quais as fronteiras entre as linguagens artísticas tradicionais - o desenho, a pintura, a gravura, a escultura - estão cada vez mais tênues, tornando-se uma necessidade quase que exclusivamente didática. Paralelamente, vemos o surgimento de novas mídias que rompem até mesmo os limites entre artes plásticas, música, teatro, literatura, cinema, vídeo, fotografia, etc. Nada mais é estanque e essa interação entre as linguagens está cada vez se tornando mais complexa. A partir dos *ready-mades* de Duchamp, que rompem com a concepção da arte direcionada para a valorização do produto artesanal e decorativo, o que passa a ser discutido nas obras são questões relativas à natureza e à função da arte no seu contexto.

A questão da integração entre as diferentes linguagens artísticas já podia ser vislumbrada nos *happenings* futuristas, dadaístas e surrealistas, também numa tentativa de fundir arte e vida, além de estimular o envolvimento do público. Nos anos 60, foram muitas as propostas de desmaterialização - os ambientes, os *happenings*, a Arte Ecológica, o Conceitualismo. Na década de oitenta, vivemos um período de revalorização dos meios artísticos tradicionais, como o desenho e a pintura, acrescidos de todas as conquistas dos anos 70. Vimos o surgimento do neo-expressionismo, resgatando a pintura, considerada morta na década anterior, suplantada pelo acentuado interesse na arte conceitual e por todo tipo de experimentação que ocorreu nessa época. Surge ainda a *Transvanguarda*, com o resgate das técnicas tradicionais de pintura, o uso da citação e elegendo a própria História da Arte como tema.

A década de 90 nos mostrou artistas interessados na exploração de linguagens individuais. Não há nenhum estilo para as artes plásticas dos anos 90. Os artistas se movimentam em diferentes direções. Suas obras trazem linguagens variadas e diferentes conceitos de arte. A tendência atual em direção à instalação mostra, mais uma vez, uma integração entre as artes e uma quebra de limites definidos. As linguagens, não tendo limites fixos, precisam interagir. Ao mesmo tempo, outra característica da arte atual é não impor tendências, o artista tem também a opção de escolher um único meio e nele permanecer e se aprofundar.

O surgimento de novas tecnologias é outro fator que tem levado a uma dissolução de limites rígidos entre as linguagens tradicionais e a uma maior aproximação entre arte e vida. A arte tecnológica, assumindo uma relação mais direta com a vida através da interatividade possibilitada pelo espaço nômade das redes, faz com que o espectador possa participar virtualmente da obra de arte, até mesmo modificando-a. Tudo isso leva também a uma modificação do conceito de "obra". Com a arte tecnológica interativa, a participação do espectador leva ao fim as verdades acabadas, o imutável, o linear. Na "cultura das redes", as tecnologias a serviço da arte possibilitam a interação dinâmica da experiência artística, com a proposta do diálogo, da colaboração entre parceiros, e com o fim do autor único de uma obra.

Apesar desta tendência de ruptura entre as linguagens artísticas tradicionais ter-se concretizado nas correntes artísticas posteriores à década de sessenta, nota-se que as raízes da mesma encontram-se no modernismo. Enfocando especificamente as relações entre texto e imagem no século XX, percebe-se que é grande o número de artistas desconstruindo textos e criando inter-

textos escriturais no decorrer daquele século, estendendo-se até o século XXI. Tendo encontrado condições propícias para seu desenvolvimento, essa forte tendência da contemporaneidade se radicalizou no trabalho de alguns e surgiu de forma mais sutil no trabalho de outros, onde a subordinação entre imagem e texto foi quebrada, não existindo mais uma hierarquia entre ambos. Não há mais a preocupação em explicitar uma imagem, como acontece nas legendas ou nos títulos, assim como não se trata de ilustrar um texto ou de um discurso que gira em torno da pintura. As palavras se integram ao discurso plástico, tornadas, elas mesmas, imagens.

Nas artes plásticas e na poesia, a procura pela visualidade da letra se deu de várias maneiras, no trabalho de artistas ligados a diferentes movimentos. No século XX, torna-se difícil pensar num movimento ou artista que não tenha feito uso da escrita como suporte de seu pensamento visual em algum momento, sem esquecer que a relação entre imagem e letra adquiriu uma autonomia explícita a partir do cubismo. Nas vanguardas históricas, pode-se destacar o trabalho pioneiro de Braque e Picasso, com os *papiers collés*; Kurt Schwitters e suas colagens verbais e visuais, ligado ao Dadaísmo. Duchamp pode ser visto, mais uma vez, como o precursor de importantes tendências da arte pós-modernista, como a *Pop Art* e a arte conceitual. Paul Klee pode ser aproximado do Expressionismo Alemão, apesar de ter ultrapassado esse vínculo. Robert Motherwell fez parte do grupo dos expressionistas abstratos, Rauschenberg foi um dos precursores da *Pop Art* americana, Basquiat esteve vinculado ao *graffiti*, Kiefer ao neo-expressionismo e Ann Hamilton à arte conceitual. Em contrapartida, poetas como Apollinaire, Hugo Ball e quase todos os dadaístas utilizaram-se da forma dos poemas visuais.

Vários outros artistas têm explorado esse veio no século XX, entre eles: Miro, Henri Michaux, Twombly, Emilio Vedova, Antoni Clavé, Tàpies, Mark Tobey, Magritte, Marinetti, Carrà, Andre Masson, Hans Hartung, Pierre Soulages, Georges Mathieu, Eduardo Paolozzi, Marcel Broodthalers, Victor Burgin, A. R. Penck, Hans Haacke, Lawrence Weiner, On Kawara, Roy Lichtenstein, Andy Warhol, Picabia, Torres Garcia, Tom Philips, Ian Hamilton Finlay, Ian Breakwell, Tim Rollins, Bruce Naumann, Mario Merz, Joseph Kosuth, Dan Graham, Victor Burgin, Ian Burn, Adrian Piper, etc.

A aparição da letra no espaço do quadro e a exploração da visualidade da letra na poesia estão ligadas, portanto, a vários fatores: a dissolução dos limites precisos entre as linguagens artísticas, sendo que as categorias artísticas têm se misturado cada vez mais, com a aproximação entre as artes; a desconstrução das categorias tradicionais tem feito com que escrita e desenho se encontrem; a questão do movimento pendular na arte, que tem levado os artistas a buscar a visualidade da letra, reafirmando a origem visual da escrita.

#### **SCHWITTERS/MERZ - O TEXTO COMO FRAGMENTO**

Vários foram os artistas que seguiram o caminho aberto por Picasso com suas colagens. Entre eles, se encontra Kurt Schwitters, que explorou profundamente as possibilidades dos “materiais do cesto do lixo” em suas colagens. Schwitters, que era também poeta realizou, tanto em suas colagens quanto em suas poesias, uma pesquisa de linguagem, algumas vezes fundindo o visual e o verbal.

Este artista, seguindo a mesma linha proposta por Picasso, também explora a incorporação de materiais não artísticos em seus trabalhos, dando ênfase à natureza dos materiais e suas relações. Com suas colagens verbais e colagens visuais, ele trabalha a questão integrativa da linguagem, contribuindo, dessa forma, para a destruição dos limites rígidos entre as diferentes linguagens.



Figura 1 - Kurt Schwitters. Mz 75, 1920. Colagem e guache sobre papel, 14,8 x 9,9 cm.

relativamente isolado dos protestos políticos de Colônia e Berlim e sua atividade Dada teve um caráter pouco comprometido politicamente. Nas suas colagens visuais, ele usava como material, detritos da civilização, como pedaços de espelhos quebrados, papéis, jornais velhos, *tickets* de trem, embalagens de chocolate, misturando vários tipos de letras tipográficas, texturas e cores, e transformando-os em objetos de grande qualidade artística. Em suas poesias, ou colagens verbais, o artista também lançou mão dos materiais cotidianos e de detritos lingüísticos. Com sua atuação, ele destrói os limites rígidos entre as diferentes linguagens: não há uma fronteira nítida entre suas colagens verbais e visuais, já que o artista usa procedimentos análogos em ambos os casos.

Suas composições eram, geralmente, em pequenos formatos, feitas a partir de uma “paleta de objetos” (a expressão é de Robert Rauschenberg), “cuidadosamente catadas do lixo urbano”. Ao lançar mão desses fragmentos do lixo urbano, Schwitters antecipa uma atitude que seria retomada mais tarde por artistas como o próprio Rauschenberg.

Em suas colagens, Schwitters ajusta cuidadosamente a textura, a cor, a forma de cada pedaço de papel rasgado ao outro para que o efeito aparente de acidente seja cuidadosamente controlado. A respeito do uso dos materiais, Schwitters esclarece que:

Tanto nas colagens, quanto nas poesias, Schwitters utiliza fragmentos de palavras. Ao serem fragmentadas, e retiradas de seu contexto original e colocadas em outro contexto, essas palavras ganham novos significados. No seu trabalho com a colagem (Fig.1), Schwitters se apropria de palavras encontradas em bilhetes de trem, embalagens de chocolate, anúncios, etc., da mesma maneira como se apropria de frases feitas, convenções, expressões de etiqueta, em seus poemas. Essas expressões gastas são como os detritos que ele utiliza em suas colagens - que ele regenera, dando a eles *status* artístico. Assim, o que antes era lixo agora não é mais, e os lugares-comuns por ele usados em seus poemas se transformam em linguagem poética.

Kurt Schwitters está ligado ao Dadaísmo alemão de Hanover, cidade onde trabalhava,

“os materiais não são para ser usados logicamente nas suas relações objetivas, mas somente dentro da lógica da obra de arte. Quanto mais intensamente a obra de arte destrói a lógica racional objetiva, maiores se tornam as possibilidades de uma construção artística.” (HUGHES, p.384)

Quando Schwitters decompõe a palavra KOMMERZ, dela extraíndo MERZ, ele demonstra seu processo de trabalho. Nas colagens ele utiliza esse mesmo princípio de decomposição ao escolher fragmentos de palavras que, ao serem utilizadas por ele, adquirem um novo significado, tiradas do seu contexto original e colocadas em outro contexto - o contexto da arte. A palavra MERZ, assim como DADA, passou a significar, para Schwitters, um modo de vida. Ele precisava de uma expressão como essa, a fim de enfatizar sua integridade artística, assim como a sua aderência ao anti-idealismo Dada.

Dando seqüência à sua arte MERZ, Schwitters trabalhou, a partir de 1920, em sua casa em Hanover, numa construção arquitetônica que ele denominou *Merzbau*. Quando deixou a Alemanha, em 1935, essa obra permanecia inacabada, tendo sido destruída por uma bomba em 1943. Na colagem de Schwitters *Mz 26, 41*, de 1926, o artista mistura fragmentos de papéis do lixo urbano, contendo palavras e textos impressos. São embalagens com a marca *Agfa* estampada e outros tipos de impressos comerciais. Ele demonstra um nítido interesse por esse tipo de material impresso, antecipando em algumas décadas o interesse dos artistas *pop* pela cultura popular.

Schwitters, apesar de evidenciar uma forte ligação com as colagens cubistas de Braque e Picasso, utiliza, mais insistentemente que esses dois artistas, letras e textos tipográficos fragmentados. Em Braque e Picasso, fica mais nítida uma preocupação estética, enquanto em Schwitters a composição parece nascer de forma espontânea, da própria relação entre os materiais.

O artista desconstrói o texto e as letras, transformando-os em padrões abstratos. Ele pesquisa as possibilidades do uso do texto visual, tirando os anúncios, entre outros, do seu contexto original, nos quais eles eram frios e indiferentes, e criando um novo contexto para eles, no qual eles adquirem um novo sentido. Ao se apropriar desse lixo urbano, o artista tinha como foco as cidades, e a maneira como elas agem sobre seus habitantes. O que para muitos era considerado lixo, para ele era seu material de trabalho, que ele manipula com todo o respeito e cuidado.

Suas colagens e poemas visuais se confundem, não havendo um limite preciso entre ambos, fica evidente uma fusão entre as lin-



Figura 2 - Kurt Schwitters – Durch Eilboten, 1926.  
Colagem, 29,0 x 20,5 cm.

guagens verbal e visual. Schwitters utiliza materiais encontrados, além de detritos lingüísticos, sons, resíduos de frases feitas, letras, sílabas, palavras e sentenças, como na colagem de 1920, ANNA REIHE 188 (Anna Série 188), na qual Schwitters se apropria de um bilhete da linha de bondes de Dresden (Stadtische Strassenbahn/Dresden/Série 188/59028/40 Pfennige) e recorta o título do livro Anna Blume, que se repete em desmembramentos (NNA B, ANNA), associados a letras soltas, um carimbo postal - (New York), um talão de tráfego picotado etc.

Também na colagem de 1932, DURCH EILBOTEN (Fig.2) (pelo correio expresso), o carimbo postal *durch eilboten* é submetido a uma série de variações (d - durc - durch - du - dur), produzindo uma ilusão de movimento. À esquerda, um retângulo negro, e meio apagados, os vocábulos *BRIEF* (carta), *GESCHAFTSPAPIERE* (papel comercial), e outros, em diferentes tipos e letras manuscritas.

Esse trabalho de linguagem mostra que Schwitters, artista plástico, era também o poeta preocupado com a tipografia, com a desarticulação da palavra, com o aspecto visual do texto, sua disposição no espaço e as possíveis relações estabelecidas entre os vocábulos.

Há, em Schwitters, o interesse pelo fragmento. Assim como ele recolhia os resíduos e fragmentos de objetos de todo tipo para suas colagens, ele vai buscar nos dialetos alemães o material de trabalho para seus poemas. Há, porém, uma coesão dos fragmentos em função do todo. É essa preocupação com a composição e com a forma que o distingue dos dadaístas e o aproxima dos construtivistas e neoplasticistas.

Vários autores relacionam a poesia de Schwitters ao trabalho de James Joyce. Já foi anotada uma coincidência entre a ANAFLOR schwittersiana e o fragmento ANA LÍVIA PLURABEL, do *Finnegans*

*Wake*, de Joyce. Haroldo de Campos traça ainda uma comparação entre os dois autores, contrapondo a unidade “verbi-voco-visual”, eleita por Joyce como elemento de composição, “obtida através de uma atomização da linguagem, em que cada partícula, multifacetada, encerra um microcosmo à imagem e semelhança do macrocosmo a que pertence” e a optofonética de Schwitters, que ele usa para registrar o aspecto sonoro-visual da linguagem. Escrever para ele é “a pintura escrita da linguagem, a pintura de um som, optofonética”.

Em 1921, Schwitters iniciou um ciclo de pesquisas, que culminou em 1932, e que resultou na obra denominada URSONATE ou SONATE IN URLAUTEN (SONATA PRIMORDIAL e SONATA FUNDAMENTAL DO SOM ou PRÉ-SILÁBICA) (Fig.3), que remete à “pré-sílaba, aos sons primordiais, às

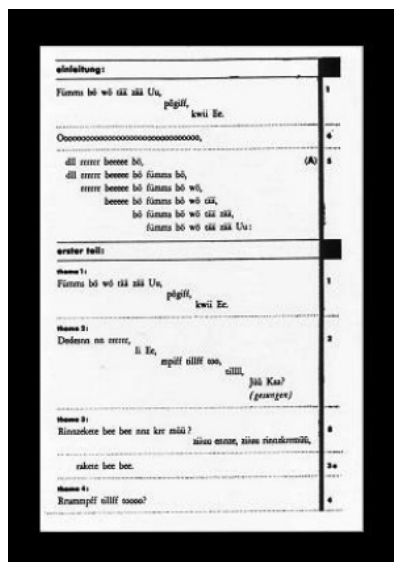


Figura 3 - Kurt Schwitters – Ursenate, 1920. Poema.

unidades sonoras prévias ao idioma-signo...anteriores ao idioma investido de simbologia conteudística” (CAMPOS, 1977, p.44), como o próprio nome da obra indica.

No poema “*primiitititii*”, de Schwitters, pode ser notada, mais uma vez, a preocupação do artista com os aspectos estruturais e óptico-acústicos da obra, já presentes na URSONATE, “com a calculada distribuição dos blocos sonoros no campo tipográfico, independentemente dos sinais de pontuação comum, e obedecendo a fatores de proximidade e semelhança que respondem a uma semafórica tipicamente óptico-acústica”. Em “*primiitititii*”, é importante notar o aspecto visual do poema, desde a utilização do branco da página, que remete ao *Coup de Dés*, até o uso criativo da tipografia. Schwitters desconstrói as categorias artísticas, ao usar em suas colagens recursos da escrita, ao mesmo tempo que explora recursos visuais nos seus poemas. Ele constrói, dessa maneira, uma ponte entre essas duas linguagens, artes plásticas e poesia, ultrapassando os limites estabelecidos entre elas (ou o que é essencialmente visual e o que é verbal).

A respeito dessa mistura de características, ele explica, em 1920:

“Se eu tenho me ocupado de diferentes formas de arte, é por necessidade artística. A razão não foi qualquer desejo de ampliar o domínio da minha atividade, mas uma aspiração a ser, não um especialista de uma forma de arte, mas um artista. Meu objetivo era a obra de arte total “Merz”, que opera a síntese de todas as formas artísticas dentro da unidade da arte. Eu, portanto, uni diferentes formas de arte. Com poemas feitos de palavras e de frases eu compus colagens cuja organização produziu ritmicamente um desenho. Reciprocamente, fiz colagens, quadros e desenhos sobre os quais se liam frases. Eu coleí os quadros de tal maneira que ao lado da impressão pictórica se produzisse uma impressão plástica de relevo. Isso foi feito para burlar as fronteiras entre as diferentes artes que eu assim praticava.” (LEMOIGNE, 1994, p.109).

Tristan Tzara, que escreveu os principais manifestos dadaístas, tinha uma sensibilidade próxima à de Schwitters em relação à poesia, quando ele declara “a poesia que não se distingue das novelas senão por sua forma exterior, a poesia que expressa, sejam idéias, sejam sentimentos, não interessa a ninguém. Eu oponho a ela a poesia atividade do espírito” (Tzara citado por Teles, 1986, p.133). E acrescenta “fica perfeitamente admitido, hoje em dia, que se pode ser poeta sem haver jamais escrito um verso, e que existe uma qualidade de poesia, na rua, num espetáculo comercial, etc., não importa onde; a confusão é grande e é poética” (Tzara citado por Telles, 1986, p.133). Schwitters ia buscar seu material de trabalho nas ruas, enquanto Tzara era ainda mais radical ao afirmar que havia poesia na rua. Ele enfatiza, ainda, outro aspecto que pode ser encontrado nas obras de Schwitters, ao dizer que “o pensamento se faz na boca” (Tzara citado por Telles, 1986, p.133). A linguagem utilizada nos poemas de Schwitters é a linguagem falada, não literária, não acadêmica. É a língua do povo, com suas expressões populares, as adivinhações, as frases feitas, etc. Tristan Tzara dá uma receita *Para fazer um poema dadaísta*:

Pegue um jornal.

Pegue a tesoura.

Escolha no jornal um artigo do tamanho que você deseja dar a seu poema.

Recorte o artigo.

Recorte em seguida com atenção algumas palavras que formam esse artigo e meta-as num saco.

Agite suavemente.

Tire em seguida cada pedaço um após o outro.

Copie conscienciosamente na ordem em que elas são tiradas do saco.

O poema se parecerá com você.

E ei-lo um escritor infinitamente original e de uma sensibilidade graciosa, ainda que incompreendido do público.

Também entre os surrealistas é recorrente a referência ao jornal, por exemplo, no poema citado no Manifesto do Surrealismo de Andre Breton, escrito em 1924. Breton explica: “Permite-se até intitular POEMA aquilo que se obtém pela reunião tão gratuita quanto possível (observemos, se quiserem a sintaxe) de títulos e de fragmentos de títulos retirados dos jornais.” (BRETON citado por TELLES, 1986, p.204). Breton faz, ainda, uma referência às colagens de Braque e Picasso, dizendo que “os papéis colados de Picasso e de Braque têm o mesmo valor que a introdução de um lugar comum num desenvolvimento literário do estilo mais castigado” (BRETON citado por TELLES, 1986, p.204). Havia, por parte desses artistas e escritores, um novo interesse por um tipo de material cuja principal característica é a vulgaridade e a efemeridade, como o jornal, descartável, em contraposição aos materiais nobres e duráveis e à literatura “cultura”.

sociedade, que foi analisado por vários teóricos. Até mesmo Mallarmé, no poema *Un coup de Dés*, busca inspiração “nas técnicas de espacialização visual da imprensa cotidiana”, como lembra Haroldo de Campos, que afirma: “Mallarmé via na imprensa o ‘moderno poema popular’ uma forma rudimentar do Livro enciclopédico e último de seus sonhos”.

Haroldo de Campos comenta, ainda, que:

“a crise da linguagem coincide com o surgimento da civilização tecnológica, com a crise do pensamento discursivo-linear em arte, com a superveniência daquilo que Marshall McLuhan chama a “civilização do mosaico eletrônico”, uma civilização marcada não pela idéia princípio-meio-fim, mas pela de simultaneidade e interpenetração, de compressão da informação, tal como foi anunciada pela conjugação da grande imprensa com o noticiário telegráfico.” (CAMPOS, 1977, p.151)

Quando Tzara declara “que se pode ser poeta sem haver jamais escrito um verso, e que existe uma qualidade de poesia na rua, num espetáculo comercial, etc., não importa onde” (TZARA citado por TELLES, 1986, p.133), podemos traçar um paralelo entre esse tipo de poesia e os *ready-made* de Marcel Duchamp.

Podemos pensar numa importante contribuição de Schwitters para a arte deste século. Ao procurar romper com os limites existentes entre as categorias artísticas, esse artista buscava, através de suas colagens e poesias, a síntese de diferentes formas artísticas: eliminar as fronteiri-



ras entre as linguagens artísticas, através de suas colagens visuais e também de suas colagens verbais, criando novas relações imagem/texto.

#### REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984. (Coleção Signos).
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CAMPOS, Haroldo de. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- FINEBERG, Jonathan. **Art since 1940. Strategies of being**. London: Laurence King Publishing, 1995.
- FOSTER, Hal. **Recodificação**. São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1996.
- HUGHES, Robert. **The shock of the new**. London: Thames and Hudson, 1991.
- LEMOIGNE, Serge. **Retrospective Shwitters**. *Connaissance des Arts*, n.512, 106-15 dez. 94.
- MORLEY, Simon. **Writing on the wall. Word and image in modern art**. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2003.
- TELLES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. **Caligrafias e Escrituras: Diálogo e intertexto no processo escritural nas artes no século XX**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000. Tese de Doutorado em Letras (Área de Concentração: Literatura Comparada).

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Maria do Carmo de Freitas Veneroso. Belo Horizonte (1954). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Doutora em Letras/Literatura Comparada, pela Faculdade de Letras da UFMG. Artista plástica, gravadora, pesquisadora, já expôs seus trabalhos em vários países, entre eles: Brasil, Estados Unidos, Cuba e Japão. Publicou vários textos, destacando-se o livro/depoimento "Maria do Carmo Freitas" da Coleção Circuito Atelier, pela Editora C/Arte.

# **FRAÇÃO LOCALIZADA: DILÚVIO. EM BUSCA DE UM LUGAR COMPARTILHADO**

*Maria Ivone dos Santos*

## **RESUMO**

Para falar de forma mais concreta sobre as relações com os lugares urbanos e suas múltiplas ressonâncias na arte, relato um processo iniciado em julho de 2004 focando a atenção sobre os seus desdobramentos. Fração Localizada: Dilúvio é o título de uma investigação na qual me debruço sobre uma situação geográfica determinada na cidade de Porto Alegre, buscando levantar o que neste espaço urbano é passível de ser notado.

Palavras-chave: Urbano, Coletivo, Lugar, Memória, Projeção.

## **ABSTRACT**

*To speak more concretely about the relationships with urban places and their multiple resonances in art, I would like to share a process initiated in July of 2004 focusing on some of its developments. Fração Localizada: Dilúvio (Localized Fraction of land: Deluge) is the title of an investigation in which I study a specific geographical situation in the city of Porto Alegre seeking to bring out what possibly may be noted down in this urban space.*

*Keywords: Urban, Collective, Place, Memory, Projection.*

Este texto integra o trabalho intitulado Mobilidade da arte no campo da sociedade. Fração Localizada: Dilúvio, apresentado na sua totalidade nas VIII Jornadas dos Imaginários Urbanos, FADU-CEHCAU, Universidade de Buenos Aires em abril de 2006.

“Dilúvio: dezessete quilômetros de comprimento desde a sua nascente no Parque Saint-Hilaire em Viamão até a desembocadura no Parque Harmonia fazem dele o arroio mais extenso da capital. Sua retificação e canalização, iniciadas em 1940, tardou mais de 20 anos para ser concluída. O Dilúvio é a maior bacia de contribuição para o lago Guaíba e seu aspecto, marginado pela Avenida Ipiranga, denuncia o elevado grau de contaminação.”<sup>I</sup>

Uma ação educativa organizada com o intuito de tocar a sensibilidade do público sobre a contaminação dos arroios integrou as comemorações dos 234 anos de Porto Alegre em 2006. Coordenada pela bióloga do Departamento de Esgotos Pluviais, Cristina Bernardes, esta mostra articulava uma cena bastante curiosa: uma casa montada com uma televisão encontrada no arroio Men de Sá, um fogão e uma cama encontrados no arroio Cavalhada, a geladeira vinha do arroio Areia e o divã vinha do Dilúvio. O arroio Dilúvio recebe, além da sujeira e da terra da erosão das colinas que o circundam, parte do esgoto não tratado que vem de canalizações irregulares. São grandes os desafios e os problemas relacionados com o saneamento de nossa cidade<sup>II</sup>. Porto Alegre consolidou-se internacionalmente na questão da participação cidadã e é reputada por ter implantado um dos primeiros planos diretores no Brasil, o que em tese deveria ser um pa-

râmetro regulador da gestão urbana. As boas intenções, porém não nos salvam das constantes contradições e dos impactos da ocupação humana sobre os rios. Somos atravessados e cercados por águas sujas e insalubres.



Correio do povo, segunda-feira dia 10 de março de 2006.

O arroio Dilúvio, que carrega em seu caudal os restos da cidade, exhibe ao mesmo tempo a beleza da vegetação que cresce em suas margens. Ao longo de sua extensão expõe a projeção dos administradores responsáveis pela retificação de seu traçado. Expõe uma seqüência de fatos que evidenciam o quanto é complexo o problema de sua regeneração. Com esta pesquisa, buscamos fomentar formas de contato com a realidade urbana para instaurar um envolvimento coletivo onde a arte exista junto com outras áreas e competências, buscando estabelecer contatos e interlocuções<sup>III</sup>.

O que fazemos nós artistas em meio a este contexto urbano? Como pensar formas de agir coletiva e o que pode surgir a partir destes contatos? Sabemos que como artistas nós exaltamos a diferença e a estranheza a partir de nossa singularidade. É-nos dado plasmar uma realidade que se abre a partir de nosso olhar sobre o mundo. Caberia a arte apontar soluções para o real que se mostra diante de nós? Caberia a arte apontar como somos afetados pelas impressões e propor discutir essa experiência que nos constitui? Como trabalhar com nossa memória e com o nosso imaginário? A questão do imaginário, a formulo neste momento preciso, buscando como investigadora e artista perguntar-me como se apresentam as projeções do imaginário do arroio Dilúvio. Serão os fatos que escapam ao planejamento do arroio, a exuberância da vegetação que cresce desordenadamente nas suas margens, as ocupações indevidas de suas pontes por moradores, as pichações de seus taludes, os usos desses espaços para o lazer, formas de resistência e de projeção dos cidadãos sobre os lugares públicos? Como ler essa paisagem ocupada, moldura de movimento, quando circulamos de carro pela Avenida Ipiranga? O que passamos a ver quando instauramos um outro ritmo para observar as margens do Dilúvio e para olhamos o seu entorno?

Pensamos que o urbano é mais do que cenário de nossas vidas. Ele é o contexto onde ocorrem múltiplos interesses. O urbano é uma área de fluxos e de ocupação intensiva. Falamos de cidade e entramos no urbano como o terreno de justaposição e de conflitos, de definições move-

diças buscando estabelecer microterritórios. Zonas de tensão criam-se entre lugares públicos e lugares privados; entre políticas governamentais e iniciativas individuais; entre gestão pública e informalidade. Estamos em cidade-zona de constante litígio.

A arte brasileira contemporânea tem olhado para a cidade e já é possível traçar uma história recente, marcada por uma grande proliferação de ações e de grupos de artista atuando nos espaços urbanos. Muitos artistas e *coletivos de arte* estão praticando a rua como espaços de trabalho e como lugares de exercício crítico<sup>IV</sup>. Parecem dizer que a arte não quer ser mais monumento, mas sim quer entrar nos fluxos da vida. Esta é a questão principal que levantamos ao perguntarmos sobre o que ocorre com este arroio que atravessa Porto Alegre. A atividade artística quer ser **alguém** neste fluxo paradoxal que cruza nossa cidade, buscando neste misto de beleza e feiúra **existir**. Uma arte que, como este caudal, se carrega de seus resíduos para constituir-se. Uma arte que se deseja como prática de compartilhamento. Podem-se observar as “atitudes artísticas” no espaço urbano, guardando as suas diferenças, podem ser percebidas de forma bastante diversa e circunstanciada: como ativismo artístico, como diluição da atividade artística na atividade cidadã, como atitude de resistência face à falência dos sistemas artísticos e políticos<sup>V</sup>.

Limitar-nos-emos, no âmbito de apresentação deste estudo, a definir o urbano como lugar das ações artísticas e das práticas cidadãs, partindo de ações que iremos instaurar para questioná-lo. Prosseguiremos pensando neste “campo” de tensões no qual entramos e parece importante lembrarmos das palavras que Henri Lefebvre nos deixou em seu livro *A revolução urbana*:

“O urbano? Um campo de tensões altamente complexo; uma virtualidade, um possível-impossível que atrai para si o realizado, uma presença ausência sempre renovada, sempre exigente. A cegueira consiste em não se ver a forma do urbano, os vetores e tensões inerentes ao campo, sua lógica e seu movimento dialético, a exigência imanente; no fato de só se ver coisas, operações, objetos (funcionais e/ou significantes de uma maneira plenamente consumada). No que concerne ao urbano, há uma dupla cegueira. Seu vazio e sua virtualidade são ocultos pelo preenchimento. O fato do seu preenchimento ter o nome de urbanismo ofusca o cego mais cruelmente.”<sup>VI</sup>

O autor nos coloca questões que mostram que o espaço urbano não é neutro, mas sim um espaço político. Entendemos necessário conceber este termo em sua acepção mais ampla, como lugar das negociações apoiadas pelos que gerem os meios de decisão, tencionadas pelos que forcem outros tipos de ocupações. O autor ao levantar a possibilidade de um paradigma para pensar a transformação urbana nos diz: “o espaço revela sua natureza, aquilo que sempre foi: um espaço político, lugar e objeto de estratégias; b) uma projeção do tempo, reagindo sobre ele e permitindo dominá-lo e, por conseguinte, atualmente explorá-lo até a morte. O que anuncia a libertação do tempo-espaço”<sup>VII</sup>.

Busco neste estudo contextualizar um campo crítico que me permita observar o estado degradado em que se encontra o arroio *Dilúvio*, lugar-sintoma das relações que estabelece-



Arroio Dilúvio - Porto Alegre. Imagem tomada a partir do Hospital Ernesto Dorneles em março de 2006.

mos como sociedade, entre desenvolvimento e preservação, entre o idílico desfrute dos ambientes e a força inexorável que lhes impomos até deixá-lo morrer. Introduzo estas questões, pois me parece necessário abordar o problema por estratégias coletivas, artísticas ou não e por distintas vias.

#### **UMA CIRCUNSTÂNCIA**

Às vezes temos dificuldade e inclusive não nos recordamos como um assunto nos toma o espírito e o que ocorre que de repente revela um desejo e um interesse muito antigos. Atribuo o meu interesse pelo arroio Dilúvio a uma circunstância de vida, a uma exposição prolongada e a uma imobilidade forçada, quando fui submetida a uma cirurgia das duas pernas que me deixou literalmente imobilizada diante desta cena urbana. Aos dezessete anos passei seis meses de minha vida indo e vindo em um quarto de hospital. Da janela eu vislumbrava a cidade, o arroio e os carros circulando por esta grande artéria urbana que é a Avenida Ipiranga.

Havia esquecido este fato, quando anos mais tarde, em 2002, fui convidada a assistir a um vídeo de Maria Helena Bernardes e André Severo no Instituto Goethe em Porto Alegre. Este vídeo mostrava uma ação “Conversa no Intervalo”, na qual os dois artistas caminhavam sobre as ilhas artificiais que se formaram pelo acúmulo de resíduo sólido despejado pelas chuvas no Arroio Dilúvio. “Dois Perdidos em uma tarde suja” de inverno. Que faziam neste lugar que fede muito, metido no meio da podridão para falar de arte, afundados para conversar e deslocando-se com dificuldade neste ambiente adverso? Esta cena me mobilizou novamente.

As imagens e os relatos de Maria Helena Bernardes, publicados no texto *Retratos da Utopia*, revelam suas intenções e de certa forma marcam num mapa um ponto que passa a ser deles por esta ocupação<sup>VIII</sup>. Esta ação me instigou muito e motivou as propostas que explanarei a seguir, nas quais eu busquei investigar coletivamente este arroio, o explorado por partes, tendo por meta percorrê-lo em toda sua extensão.

## FRAÇÃO LOCALIZADA: DILÚVIO

Em 2004, recebi um convite para propor uma oficina durante o Festival de Inverno de Porto Alegre. Esta ocasião se apresentou com a oportunidade de colocar em prática esta idéia que tanto me interessava. Passei a pensar no que surgiria se olhássemos coletivamente o arroio Dilúvio. O fato do Centro Municipal de Cultura ser nas margens deste arroio facilitava nossa tarefa. Ele faz parte do entorno do Dilúvio e é um local importante para a formação artística da cidade e do qual eu havia sido freqüentadora em outros tempos. Abrimos a oficina *Fração Localizada: Dilúvio* para um público mais amplo. Convidando pessoas interessadas em desenvolver aspectos deste tema, ligadas afetivamente com o lugar ou curiosas pela proposta, artistas e não-artistas. A turma era composta de economista, estudantes de arte, educadora ambiental, artistas, alguns de cidades do interior do estado, estudantes de arquitetura.

Sáímos para uma primeira incursão no Dilúvio, iniciando uma oficina de cinco encontros. Guardamos em nossa memória os odores fétidos que impregnaram nossas narinas e que imprimiram uma tonalidade grave em nossa incursão. Caminhávamos nas margens do Dilúvio, no limite do suportável, e o que víamos de *notável*, anotado era. Essas notas serviriam para alimentar as nossas conversas e para elaborar nosso olhar sobre esse lugar. Solicitei que cada qual fizesse um relato, base para as proposições que foram efetivamente desenvolvidas na oficina. Esses resultados foram apresentados no texto, *As extensões da memória: a experiência artística e outros espaços*, publicado no segundo número do jornal Perdidos no Espaço no V Fórum Social Mundial de 2005.

Partíamos para a experiência sensível da caminhada e encontramos que esta tática de apreensão do espaço urbano, praticadas tanto pelos *Surrealistas* quanto pelos *Situacionistas*, em outros tempos, eram de fato produtivas e, sobretudo, eram reveladoras do que há de oculto no espaço. A caminhada abria pontos de vista de um observador implicado como sujeito. Observamos que esta disponibilidade de fruir o espaço se traduzia em encantamento e em olhar crítico. Num mesmo lugar não olhávamos para as mesmas coisas e praticávamos o espaço, de certa forma reconstruindo as facetas de uma representação dada pelo senso comum. O que o arroio Dilúvio significava para Porto Alegre?

Seguíamos as indicações de Georges Perec, em *Espécie de espaço*, no que ele chamava de exercícios de observação da rua:

“Observar a rua, de tempos em tempos, talvez com uma preocupação sistemática.

Aplicar-se. Tomar seu tempo.

(...) Anotar o que se vê. O que se passa de notável. Sabe-se ver o que é notável? Há algo que nos assuste?”

Quantos desejos puderam ser lidos e mapeados nessas caminhadas?

Tomávamos consciência do estar em movimento que permitia que nosso pensamento fluísse, abrindo-nos para outras formas de ver, distintas das dadas *a priori* pela história e pelo urbanismo. Observamos como os habitantes se relacionavam com seus espaços nesta *Fração Localizada*, na Avenida Ipiranga, entre a Avenida Azenha e a Avenida Getúlio Vargas. Observávamos que os habitantes



Fração Localizada: Dilúvio. Documentação da saída de campo ocorrida em julho de 2004 na qual visitamos toda a extensão do Arroio Dilúvio, incluindo o seu trajeto original.

plantavam ervas medicinais em suas margens, utilizando-o como pátio e jardim ao mesmo tempo.

Trabalhamos juntos, alternando enfoques deste lugar e fazendo um reconhecimento subjetivo, através da produção de relatos e de mapas individuais que sinalizavam aos demais os aspectos “notáveis” para cada qual. Observamos que esta fração localizada do arroio Dilúvio era pontuada por dois importantes marcos monumentais, sinalizando períodos históricos e fatos que interceptavam de certa forma, nossa experiência sensível. Era igualmente importante olhar esses lugares de outro ponto de vista. Observamos que a cidade se transformara. Que estávamos caminhando sobre uma cidade inventada, sonhada e investida. Recorremos então às informações complementares, buscando desvendar os aspectos da ocupação urbana de Porto Alegre e estudando as razões para as alterações morfológicas impostas à cidade por sucessivos traçados urbanísticos e pela ocupação, desenhadas em mapas e plantas e recontada em crônicas que detalhavam as transformações urbanas.

Georges Perec mais uma vez nos auxiliaria no estabelecimento das bases de um método de observação do espaço urbano:

“Não tentar encontrar rapidamente uma definição da cidade seria por demasiado extensa, haveria muita chance de se enganar. Inicialmente, fazer um inventário do que se vê (...) estabelecer distinções elementares: por exemplo, entre o que é a cidade e o que não é a cidade. Interessar-se pelo que separa a cidade do que não é a cidade. Olhar o que ocorre quando a cidade acaba. (...) Notar bem que a cidade não é sempre aquilo que ela era.”<sup>x</sup>

Ao assistir DILUXO, obra videográfica selecionada por nós por ir ao encontro do nosso tema de estudo, produzida por Guilherme Carlin y Cassiano Griesang, então alunos da escola de Comunicação da UFRGS, nos expusemos diante de uma *cidade (outramente) praticada*. Este mostrava os trajetos e usos do espaço que faziam os sem moradia fixa, os que viviam sobre a Ponte da Azenha, as formas como eles se relacionavam com o lago Guaíba e com a sua (nossa) cida-

de. DILUXO falava da realidade de quem habita, neste esplendoroso cenário, a Ponte da Avenida Azenha, marco histórico da cidade e local de comemoração das batalhas Farroupilhas e que se apresenta hoje degradada e decadente pela falta de manutenção e pelo uso indevido a ela dado.

No quarto encontro, acolhendo ao convite da bióloga do DEP, que havíamos convidado para acompanhar a oficina, alugamos uma *Van* e partimos em excursão para percorrer todo o *Dilúvio*, do centro da cidade até bem próximo da sua nascente. Fizemos a experiência de olhar a *Fração Localizada* praticada, relacionando-a com o todo. Este exame retrospectivo permitiu-nos tomar consciência da complexidade do assunto e de sua dimensão dentro das políticas públicas. Ela nos apontou sobre o que está invisível, sobre o que foi recoberto e alterado nesta retificação do traçado. Constatamos que havia uma memória ocultada pela ocupação urbana. Vimos em fotografias antigas que este arroio foi navegável, que era próprio para banho e que por ele escoava a produção de alimentos vindos das zonas rurais. Soubemos que outrora ele serpenteava os campos úmidos, e suas curvas sinuosas seguiam a topografia do terreno. Soubemos que o seu transbordamento era motivo de incômodas inundações de áreas habitadas por população de baixa renda. O novo traçado a ele imposto foi marcado por um viés sanitarista e buscava sanear áreas alagadiças para valorizá-las economicamente. Ao visitarmos uma parte do antigo leito (hoje a Rua João Alfredo, na Cidade Baixa, por onde passam carros), fomos tocados por uma observação lançada pela bióloga que nos acompanhava: havia um rio subterrâneo que teve diminuído seu caudal, mas que seguia existindo no seu antigo leito, nas estruturas profundas do terreno. Esta imagem potente e poética me estimulou a produzir uma série de trabalhos, onde busquei essa realidade oculta<sup>VI</sup>.

Outro aspecto marcante foi constatado pelo destino dado a *Ponte dos Açorianos*, outrora um ativo ponto de passagem do comércio e um modelo de engenharia e que hoje é vista como um grande “bibelô urbano” de função decorativa e rememorativa. Encontra-se completamente obsoleta, pois o arroio Dilúvio já não passa mais sob ela. Esta visita esclareceu-nos sobre o quanto a cidade fora alterada pelos distintos aterros, expandindo-se em direção ao lago Guaíba. Buscava-se a criação de território e a valorização da área central que se tornara rara devido à ocupação intensiva. Este devir dos lugares e o conhecimento sobre a realidade do arroio antigo, seus deslocamentos, alimentou o assunto de nossa pesquisa, *As extensões da memória*. Abríamos a prática artística a esses outros espaços, o político e o coletivo.

Nesse percurso, quando nos dirigíamos à nascente, à bacia de captação da Lomba do Sabão, observamos que a cidade alterava-se pelas distintas formas de ocupação e pelas realidades sociais que a compunham. Cortadas pelo Dilúvio, ocupações e aglomerações juntavam-se umas às outras em áreas mais ou menos densas, formando uma linha de irregular espessura que denotava intrincadas relações.

Imaginávamos que o estabelecimento de contatos com essas povoações, com as atividades comerciais, escolas e universidades que se encontravam ao longo do Dilúvio, nos abriria uma perspectiva de trabalho interdisciplinar muito rica. Imaginávamos o que ocorreria se esses contatos frutificassem em diálogo efetivo entre subjetividades. Como pensar um contato, esta ponte que articula os interesses cidadãos e as políticas públicas? Imaginávamos uma possibilidade de



pensar a nossa cidade e seu devir.

A oficina teve o mérito de sensibilizar artistas e cidadãos para um tema e um lugar, estabelecendo a partir desse encontro uma rede de contatos, mesmo se os resultados não se tornaram produtos palpáveis<sup>xii</sup>. Este encontro alimentou uma seqüência de proposições artísticas que eu realizei em 2005 e 2006, quando convoquei modos mais complexos de exibição de minhas proposições artísticas. Estaria eu ainda fazendo arte? Estaria eu fazendo uma outra forma de arte?

### **OUTRA MANEIRA DE PENSAR OS ESPAÇOS DA CIDADE**

Bruno Latour, numa publicação de 1999, intitulada *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*<sup>xiii</sup>, desenvolve um ponto que ajuda a compreensão da questão que estamos abordando. Ele reivindica que houve uma quebra dos modelos para pensar a gestão dos espaços, evocando que a ecologia política necessita ser ainda inventada. Não são suficientes os enfoques da ecologia e das ciências, já que constatamos que não há um efetivo progresso em nossas relações com os espaços. Uma maneira de enfrentar os problemas e o “coletivo” necessita ser reinventada.

O que ocorre então quando qualquer um passa a interessar-se e a ocupar outras posições no espaço urbano? Será possível aflorar um sentido do lugar, poeticamente falando e politicamente agindo, fazendo com que as experiências no espaço urbano produzam efetivas transformações?

A continuidade do projeto *Fração Localizada: Dilúvio* se deu de distintas formas ao longo dos anos 2004 e 2005. Seguimos produzindo ações, oficinas e intervenções pontuais para as quais nosso projeto foi convidado. Foi um desafio apresentar este projeto no Fórum Mundial de Educação em Porto Alegre, como um projeto de arte, duas semanas apenas após o término da primeira oficina. Tínhamos diante de nós resultados parciais, publicados *on line* no site da pesquisa<sup>xiv</sup>. As informações reunidas neste meio, uma página eletrônica criada para o projeto, criavam uma zona de intercâmbio de informação atualizável e dinâmica. Este Fórum reunia um público heterogêneo, formado por educadores, professores de escolas públicas de todo o Brasil. Cada qual trazia um rio urbano em si e ao final discutíamos se este projeto e sua metodologia, ainda nascente, poderiam encontrar escuta em suas realidades locais.

Ao ser convidada a apresentar o Projeto *Fração Localizada: Dilúvio* para os alunos da disciplina de paisagismo do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNIRITTER, em Porto Alegre, observei um interesse pelo assunto que culminou num assessoramento para um grupo que desejou trabalhar uma proposta de sensibilização aos problemas do arroio Dilúvio. Que fazia eu ali, neste outro contexto de formação, dialogando com outras disciplinas? Que contribuição podia aportar e como conduzir um trabalho incluindo um enfoque interdisciplinar? Uma vez mais praticávamos o espaço submetendo-o às distintas sensibilidades e abrindo-nos para as distintas competências.

### **A EXPOSIÇÃO COMO LUGAR DE CONFERÊNCIA**

Uma outra ocasião apresentou-se fecunda para o projeto. Ao recebermos o convite para relançar a exposição *Contato*, que havia sido realizada em 2003 no Paço das Artes em São Paulo, de curadoria de Stéphane Huchet, pensei que seria importante ampliar esses questionamentos sobre

os lugares urbanos, implicando o público em nossas questões e desenvolvendo outras estratégias de contato que aproveitasse o lugar de exposição. A exposição poderia ser vivenciada como um lugar para relançar uma série de questionamentos sobre este espaço que nos acolhia. Seria importante nos determos sobre as transformações ocorridas no entorno do Castelinho do Flamengo, articulando-as com impressões trabalhadas no projeto *Fração Localizada: Dilúvio*, com a problemática urbana que estava me ocupando entretempos.

No dia 11 de novembro, um pouco antes de viajar para o Rio de Janeiro, eu decidi fazer uma video-carta para integrá-la a esta exposição no Rio de Janeiro. Este vídeo *Dilúvio* seria mostrado juntamente com as outras proposições que eu apresentaria nesta ocasião. Começamos a filmar no lugar previsto, a desembocadura do Dilúvio no Guaíba, colhendo tudo e seguindo o ritmo do carro em deslocamento. Incluí nestas tomadas as paradas e retardos de um trânsito conturbado pelo dia chuvoso. Senti um grande contentamento ao realizá-lo, quase sem edição e sem grandes pretensões. Buscava apenas me relacionar e fixar este espaço para mostrá-lo. O vídeo me dava informações distintas das colhidas nas caminhadas e na apreensão anterior. Através deste meio eu captava uma cidade atravessada pelos seus fluxos, ruídos e pausas, por elementos da paisagem e por passantes. Obtive uma paisagem trágica pela rapidez dos deslocamentos. Mais voraz ela se contrapunha às minhas anotações anteriores. Encontrei um modo de sinalizar o notável nesse percurso, adicionando às imagens as legendas que sublinhavam o visível e/ou o audível. A prática artística me abria a possibilidades de elaborar um olhar sobre o Dilúvio, que se dava agora como um texto a ser visto e lido em contraposição com a cidade anteriormente vivenciada, mais lenta e secreta, que se dava como palimpsesto, por camadas e estratos.

Na exposição Contato, mostrada no Castelinho do Flamengo durante os meses de novembro e dezembro de 2004, instalei o vídeo *11 de novembro: Fração Localizada: Dilúvio* em uma sala ampla onde eu havia também posicionado uma grande mesa com cadeiras. Habitava este palácio, um outro bibelô urbano alterado no seu sentido por um entorno marcado pelo paradigma



Endereçamento - Exposição Contato, curadoria de Stéphane Huchet. Centro Oduvaldo Viana Filho (Castelinho do Flamengo), Rio de Janeiro, 2004.

modernista que lhe retirava a graça cercando-o de blocos de habitação por todos os lados. Redigi uma carta que foi copiada em vários exemplares e disponibilizada para o público sobre a mesa na qual se lia também a palavra **endereçoamento**. A mesa era uma plataforma que podia servir ao visitante que ali se tardasse para lançar suas próprias questões, caso desejasse dar continuidade a essa interlocução. A exposição pôde ser efetivamente vivenciada como um lugar de conferência da obra, e com este conjunto de ações instaurei modos de contato com o público convidando-o a pensar junto sobre o urbano. Como olhar este arroio distante que morre?

#### NOTAS

- I. "Programa Pró-Dilúvio conclui relatório da primeira fase", **Diário Oficial de Porto Alegre**, segunda-feira, 4 jul. 2005. Iniciado em março deste mesmo ano o Pró-Dilúvio envolve distintas Secretárias da Prefeitura de Porto Alegre.
- II. "Móveis descartados são expostos", *Correio do Povo*, Porto Alegre, 20 mar. 2006.
- III. *Fração Localizada: Dilúvio* foi iniciado em julho de 2004. Mostramos nossas ações, também durante a Semana acadêmica da Faculdade de Arquitetura da PUC e da UFRGS, em setembro de 2005.
- IV. COCHIARALE, Fernando. A (outra) Arte Contemporânea Brasileira. In: **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, ano X, n.11, 2004.
- V. ROSAS, Ricardo. Hibridismo coletivo no Brasil: transversalidade ou cooptação. Publicada no Canal Contemporâneo da quinta-feira, 22 set. 2005 às 11h49min.
- VI. LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p.47.
- VII. LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: EDUSC, 2004. p.151.
- VIII. BERNARDES, Maria Helena. Retratos da utopia. In: SANTOS, Alexandre; DOS SANTOS, Maria Ivone (org.). **A fotografia nos processos artísticos contemporâneo**. Porto Alegre: Série Escrita Fotográfica - Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre/ Editora da Universidade, 2004. p.201-203.
- IX. PEREC, Georges. **Espéces de espaces**. Paris: Éditions Galilée, 1974. p.70.
- X. Idem, p. 83.
- XI. *Vendo o Entorno*, proposição mostrada na Exposição Olhares cruzados sobre a cidade, curadoria de Iclea Cattani. Porto Alegre: Fundação Ecarta, 2005.
- XII. DOS SANTOS, Maria Ivone. As extensões da Memória: a experiência artística e outros espaços. In: **PERDIDOS NO ESPAÇO NO V FÓRUM SOCIAL MUNDIAL**, Programa Formas de pensar a Escultura, DAV - IA/UFRGS, Porto Alegre, 2003, p.15-16.
- XIII. LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru: EDUSC, 2004. p.340.
- XIV. <http://www6.ufrgs.br/escultura/pesquisa/>

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Maria Ivone dos Santos. Artista plástica, concluiu doutorado em Artes Plásticas na Universidade de Paris I, Panthéon Sorbonne em 2003. É professora no DAV e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. Integrante do grupo de Pesquisa Veículos da Arte. Coordenadora do Programa de Extensão Universitária do DAV, Formas de pensar a escultura – Perdidos no espaço. Vive em Porto Alegre ([www.ufrgs.br/artes/escultura](http://www.ufrgs.br/artes/escultura)).

# A ICONOGRAFIA SIMBÓLICA DE ADORNOS PLUMÁRIOS DOS ÍNDIOS KARAJÁ

*Maria Paulina Anna Antonia van de Wiel de Barros*

## RESUMO

Neste trabalho analisamos os adornos plumários produzidos pelos índios Karajá, principalmente do ponto de vista simbólico, transpondo uma linguagem visual para uma linguagem verbal, numa tentativa de colocar por escrito a cultura da tribo. O estudo foi feito sobre corpus-amostragem integrados a coleções do acervo do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás. A abordagem utilizada foi configurada a partir da observação direta dos elementos que organizam a totalidade do objeto, por uma leitura iconográfica e de uma reflexão acerca das formas, estilo e simbologia, alicerçada por uma pesquisa de natureza bibliográfica.

Palavras-chave: adornos plumários, linguagem simbólica, linguagem verbal.

## ABSTRACT

*This work has aimed at analyzing the feathery adornings made by the Karajá Indians. We have mainly focused on the symbolic meanings of those objects by transforming visual language into verbal language in an attempt of putting the tribe culture onto paper. The study has been made upon sample-corpora connected to the volumes of the collections of the Anthropological Museum of the Federal University of Goiás. The approach used was organized by direct observation of the constituent elements of the whole object, by an iconographic reading on forms, style and symbology, based on research of bibliographic nature.*

*Keywords: feathery adornings, symbolical language, verbal language.*

Todo grupo humano tem um comportamento simbólico característico, e possui sistemas simbólicos peculiares à sua cultura. Símbolos, abstrações e idéias unem-se para, através de sua produção material, expressarem um conteúdo que pode ser examinado sob o aspecto descritivo, sendo, então, estudado em função de um tempo e espaço, além das influências que determinam sua produção, e, sob o aspecto simbólico, quando no decorrer do tempo adquire sentido.

Estudos sobre emissão, transmissão e recepção de mensagens registram evidências de que idéias e conceitos são mais bem expressos por meio de um código visual, do que através de um código verbal.

Num mundo artificialmente criado os estímulos visuais como os seres, produtos e fenômenos da natureza convivem, em relações mais ou menos harmônicas, com os produtos culturais fabricados pelo ser humano, dentre os quais se situam aqueles que têm como única função a visibilidade, e aqueles que depositam na comunicação visual sua característica e finalidade existenciais, conferindo, assim, ao mundo, o aspecto de uma gigantesca iconosfera. Entre esses produtos culturais encontram-se imagens, representações simbólicas de cenas visuais, vistas ou imaginadas, produzidas com técnicas diversas e sobre suportes variados. Frutos da atividade intelectual, as imagens da iconosfera, assim como as palavras e outros meios de expressão são o testemunho da superioridade da espécie humana sobre outras espécies animais.

Gubern (1987) define as imagens como formas simbólicas visíveis e sem valor fonético, de significado referido a um campo visual real ou imaginário e socialmente reconhecíveis dentro do marco de convenções culturais de cada época, lugar, situação comunicativa, meio, gênero e estilo icônico em que se inscrevem. O valor de comunicação da imagem depende de uma prática social cujas circunstâncias contextualizam e ratificam os possíveis significados normalmente a ela atribuídos.

O homem usa sinais desenhados, pintados ou esculpidos como veículos simbólicos de um sentido, interpretados como signos portadores de intenções comunicativas. Também desenvolve a capacidade do tratamento das informações, graças à qual interage física e simbolicamente com outros homens e com o meio ambiente que o cerca. Por meio desses sinais, convertidos em signos, o ser humano procura entender o que sente, faz reflexões acerca de seu comportamento e o dos outros, estabelece analogias, tira conclusões e elabora planos prévios, graças à capacidade lingüística que lhe é peculiar: a utilização simbólica de palavras e imagens, não apenas para processar a comunicação, mas para forjar em seu espírito suas próprias idéias. Os signos de comunicação tornam-se, assim, signos da imaginação.

A linguagem não-verbal, um conjunto de sons, gestos, posturas, formas e cores, associados por convenção cultural a determinados significados, possibilita o homem estruturar uma conduta orientada para a auto-expressão e para a vida em grupo. Mesmo reconhecendo que esta linguagem nunca poderá ser um sistema tão nitidamente codificado como a linguagem verbal, existem técnicas visuais capazes de organizar este conjunto em configurações dotadas de significação para a comunicação de mensagens específicas.

Conforme Dondis (1991), não há regras absolutas, apenas certo grau do que ocorrerá, quanto ao significado, se dispusermos as partes de maneira a obter uma organização e uma orquestração dos meios visuais. A comunicação entre os homens se realiza por meio de um processo simbólico no qual signos, mais ou menos arbitrários em relação ao objeto ou conceito que representam, desempenham o papel de mensageiros portadores de sentido, na medida em que são socialmente reconhecidos, aceitos e interpretados como mediadores simbólicos dos objetos ou conceitos, que sinalizam fisicamente no manifesto de comunicação, mas que representam abstratamente no pensamento.

Baudrillard (1973: p.13) qualifica os objetos da civilização urbana a uma flora ou uma fauna, com espécies que desaparecem, e que, em oposição aos da natureza, não foram devidamente catalogados. Questiona a possibilidade de fazê-lo, e os critérios para viabilizar esse sistema descritivo. Poderíamos defini-los, segundo sua função, e dividi-los em classes para analisá-los. Assevera que *"todo objeto tem duas funções: uma que é o de ser utilizado, a outra, a de ser possuído"* O objeto puro, privado de sua função ou abstraído de seu uso, toma um estatuto estritamente subjetivo: torna-se objeto de coleção. Ao emancipar-se do objeto, a função adquire um valor por si, valor signo, para, posteriormente, retornar ele, objeto, à condição de exigência cultural. É essa língua que possibilita entender o que acontece com os objetos, ao serem produzidos e consumidos, possuídos e personalizados.

Entre tribos primitivas isto não acontece. A expressão material ornamental ou utilitária é acessível a todos os membros do grupo como produtores e consumidores, faz parte do aprendizado dos jovens de ambos os sexos, e está intimamente vinculada à cultura.

Para Panofsky (1988: p. 19-28), documentos figurativos são importantes como fontes para uma leitura iconográfica de uma obra, e esclarecem seu significado dentro de um universo simbólico. É importante averiguar o significado de cada símbolo e sua posição em relação a outros símbolos ou estrutura total do objeto. Não se pode entender um fenômeno sem definir antes o conjunto ao qual pertence. Define-se, assim, o sistema em função de sua relação com outros elementos. Esse sistema de signos, compartilhado pelo grupo, possibilita a comunicação entre eles. O enquadramento conceptual que propôs sedimenta-se naquilo que ele chamou de *“os três níveis de significado da obra de arte”*: a forma, o tema e o conteúdo, elementos com que o homem exprime seu impulso criador, sempre sujeitos a processos evolutivos, submetidos entre outros a dimensões econômicas, na dinâmica temporal da sociedade.

Além das atividades que atendem às necessidades de sua subsistência e conforto doméstico, o índio Karajá devota grande parte de sua vida a ocupações como a dança, o canto e o adorno corporal. Estas práticas religiosas, mágicas e lúdicas, como habilidades de sociedades não estratificadas em classes, têm como características distintas a abundância de criações específicas de sua cultura, repletas de significados cognitivos, por meio dos quais manifesta sua percepção do mundo e de si mesmo em imagens veiculadas, que contêm concepções relevantes sobre sua vida social e as relações entre a sociedade, a natureza e o cosmo. Preservam, ainda, a memória cultural, pois possuem formas representativas que aglutinam o conhecimento, transmitindo-o como um todo e estabelecendo conteúdos que são relevantes para o processo de reflexão e ação sobre a realidade. São um signo de comunicação, uma expressão de ideal estético, de personalização do indivíduo e de singularização étnica.

Dentre os adornos corporais a plumária é uma das categorias de mais evidência no vasto repertório da cultura material dos índios do Brasil, e, segundo Darcy Ribeiro (1972: p. 121), era tão extensivamente praticada pelo índio, que a *“imagem visual que nos ocorre mais espontaneamente, quando o pensamos, é a de figuras nuas empenachadas”*, considerando esta atividade, *“uma das mais altas criações estéticas dos nossos índios”*.

A plumária Karajá pode ser incluída na categoria do trançado, posto que, a matéria prima empregada, penas, plumas e penugens das mais variadas espécies da fauna ornitológica, principalmente nos adornos corporais, têm como base de montagem, malhas de fibras vegetais. É produto da combinação delicada de longas penas provenientes da cauda, as retrizes, e das asas, as remiges, cujos canhões ficam escondidos por elementos de menor tamanho, as plumas, tectrizes ou coberteiras localizadas no pescoço, dorso e peito, e, a penugem, penas moles que protegem o corpo dos filhotes e o abdome das aves adultas, principalmente as aquáticas, harmonicamente combinadas entre si, montadas sobre armações trançadas, numa configuração estilística própria ao grupo étnico.

Para a confecção da plumária, concebida do encontro de concepções coletivas e estilos culturalmente construídos e aceitos, são utilizadas técnicas engenhosas, trabalhadas e reelaboradas

de modo único por artistas que, individualmente, nela colocam sua sensibilidade e sua habilidade de criadora. É um processo que envolve o exercício da construção social do corpo humano e da memória social, definidores de uma identidade particular em si mesma e em relação à evolução histórica, das quais os membros da sociedade que a produz são atores.

O cotidiano nas aldeias Karajá é determinado pelas práticas rituais: a perfuração do lábio inferior, o Hiritxanamy, o Hetohokÿ, orientados para a delimitação das categorias de idade; o casamento, o funeral, e, a Festa dos Aruanã, uma seqüência de inúmeras atividades distintas, voltada para o abastecimento alimentar do grupo, prevista para ser realizada durante, aproximadamente, nove a dez meses. Sua execução está condicionada à disponibilidade de alimentos característicos de determinadas épocas do ano, originados, principalmente, da pesca e da coleta. Basicamente, esse ritual tem uma acepção cosmogônica, e representa um mito de origem, do mundo de onde descende o povo Karajá. A natureza da narrativa é extremamente simbólica, os índios revivem nos cerimoniais os padrões morais vigentes na tribo.

As atividades da Festa dos Aruanã são orientadas para que os índios possam receber os espíritos dos mortos, personificados em mascarados, com o propósito de agradar tais entes que, se insatisfeitos, causam desgraças horríveis. Os mascarados, representados por oito duplas de rapazes, encenam uma coreografia, a Dança dos Aruanã, onde cada par tem a decoração do traje, as músicas, os gritos, as batidas e a decoração de um maracá que carregam, vinculado ao ente que representam. A máscara de Aruanã é uma vestimenta constituída de duas peças trançadas de fibras de buri ou babaçu, uma em forma de cone, sobreposta por um cartucho cilíndrico adornado por um mosaico de plumas e uma feira de penas apensa, no sentido vertical ou horizontal, decorada com pinturas, presa acima da cabeça; e a outra, um saiote preso na cintura descendo até uma altura variável das pernas. A força dos seres representados nas máscaras transfere-se a seus portadores ao serem evocados, em suas figurações durante a dança, realizando dessa forma, uma identificação com as qualidades desses seres. Os mascarados saem para dançar nas festas de iniciação, na de Aruanã, ou simplesmente para alegrarem a aldeia.

Os objetos rituais, por seu conteúdo simbólico, configuram os limites identificadores da tribo, e só podem ser entendidos dentro de seu próprio contexto e não à vista do artefato em si. Estão associados à identidade pessoal, social e étnica, e seus componentes ideológicos fundamentam valores e personalizam o grupo, como uma linguagem ou um texto iconográfico, diferenciando-o de outros. Eles favorecem a coesão social, e seu uso outorga a seu portador a legitimação de um status, durante sua participação no ritual.

Por ocasião das celebrações das colheitas, as atividades rituais são mais intensas, dado o intercâmbio social característico do período. Para seus preparativos cabe aos homens obter as penas e a resina usada para fixá-las nos corpos das pessoas que serão ornamentadas, e, sobretudo, para a construção dos cocares, unidades complexas constituídas por *“obras de maior porte e efeito cenográfico”* usadas nos cerimoniais, *“como se seus portadores estivessem se exibindo num palco”* (RIBEIRO, 1989: p.44). Essas penas, permitem, também, às mulheres a confecção de colares, pingentes, pulseiras e brincos.

Nos ornamentos plumários é observável a subordinação em áreas coloridas nitidamente separadas, evidenciando a morfologia da composição. Elaborados pela representação de elementos estruturados, caracterizados por forte impregnação emocional, em que associam cor, forma, volume e movimento, são passíveis de análise somente quando observados sob o dinamismo corporal de seus portadores.

Esses adereços, de cabeça, de tronco e de membros, para uso pessoal, ritual ou cotidiano, possuem uma grande capacidade de comunicação e são definidores da condição etária, sexual, social e étnica. Os rapazes, principalmente os mais velhos e os casados, não se apresentam ornamentados em dias comuns, reservando esses adornos para serem usados em ocasiões especiais, como durante as festas e a realização dos rituais, em que todos, jovens e adultos de ambos os sexos, procuram ter a melhor aparência possível. Os solteiros enfeitam-se mais que os casados e os homens mais que as mulheres, talvez pelo desempenho primordial nos cerimoniais e por participarem com maior destaque do controle da vida comunitária.

Dentre o grupo dos adornos plumários da cabeça podemos citar:

\* brincos emplumados: os 'kueju', feitos de penas de arara-canga ou arara vermelha, com o formato de uma flor de hibisco, usados pendentes de um orifício feito nos lóbulos das orelhas, e, ornatos de penas colocados sobre o pavilhão auricular como um lápis, ambos usados por moças e rapazes;

\* coifa: uma cobertura flexível para a cabeça, em forma de touca, geralmente tecida em filé com a fixação de penas, tufo, flores de plumas ou rosetas de penas, por um atilho especial, nos intervalos dos nós de filé, usada pelos dois sexos;

\* coroa vertical emplumada: um ornato de penas que rodeia a cabeça em forma de coroa, constituído da associação de um suporte rijo trançado a arranjos plumários, em que as penas ornamentais ou as varetas que as sustentam mantêm posição ereta, usada somente pelos homens;

\* diadema occipital rotiforme: um ornato em que as penas de adorno acompanham a forma arqueada do suporte, apresentando-se convergentes na base e divergentes ou irradiantes na extremidade livre. As penas de adorno ou varetas que as sustentam se concentram na frente, de orelha a orelha, e, na maior parte das vezes, ultrapassam bastante o suporte duplo trançado em forma de ferradura, no qual são inseridas, diminuindo gradativamente de tamanho do centro para as laterais. É usado no occipício, somente pelos homens, à maneira do resplendor das figuras de santo;

\* leque de occipício: um adorno de cabeça que possui ligadura flexível e devido à superposição parcial das penas, abre e fecha como um leque. Aberto é bastante parecido com o diadema occipital rotiforme e lembra, quanto à forma e estrutura a cauda de um pavão, também usado somente pelos homens;

\* pingente de cabeleira: um conjunto de tufo ou molho de penas pendente dos cabelos reunidos na nuca, usado por ambos os sexos;

\* oudi ou lori-lori: um diadema feito de penas e plumas, usado pelo bebê, confeccionado por seu pai na ocasião de seu nascimento.

No grupo de adornos plumários de tronco temos:

\* uetanã: uma pequena tanga de penas e plumas bem coloridas, usada pelo bebê, e, assim



como o oudi, trançada pelo seu pai;

\* colares e pingentes emplumados: feitos de inúmeras formas, cores e tamanhos usados à volta do pescoço sobre o colo, usados por ambos os sexos.

\* cinta emplumada: feita com várias técnicas de emplumação, usada pelos homens.

Como adornos plumários de tronco registramos:

\* pulseira emplumada; um adorno de pulso;

\* braçadeira emplumada: usada na altura do bíceps;

\* jarreteira emplumada: usada abaixo do joelho;

\* tornozeleira emplumada: usada no tornozelo. Todos esses adereços são usados por ambos os sexos.

Caracterizados pela abundância de material plumário empregado com frequência como elemento decorativo os Karajá confeccionam arcos, lanças e machados, que, embora sejam utilizados na vida diária em atividades produtivas, são bastante elaborados artisticamente, e, excêntricos cerimoniais, cetro de cacique, bastões e clavos cerimoniais, que possuem conotações de insígnias de status diferenciado, e têm papel importante nas atividades ritualísticas ou guerreiras, pois simbolizam funções e qualificam seus portadores, contribuindo para reforçar-lhes a identidade étnica. Além disso, a plumária é muito utilizada, especialmente para enfeitar artefatos feitos com a finalidade única de comercialização.

Na execução de todos esses artefatos, peçados de simbolismo, associados à cor das penas e dos pássaros de que são provenientes, os Karajá agrupam harmonicamente todos os elementos construtivos da obra, obtendo um resultado que aparentemente é intuitivo, mas na realidade é fruto de uma elaborada concepção.

## REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

CURY, Brasília Xavier, DORTA Sonia Ferraro. **A plumária Indígena Brasileira**. São Paulo: EDUSP/MAE/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUBERN, Roman. **La Mirada Opulenta. Exploración de la Iconosfera Contemporánea**. Barcelona: Gustavo Gilli, 1987.

PANOFSKY, Erwin. **Estudios de Iconologia**. Lisboa: Estampa, 1988.

RIBEIRO, Berta G. **Arte Indígena, Linguagem Visual**. Belo Horizonte: Itatiaia / São Paulo: EDUSP, 1989.

RIBEIRO, Darcy. In **Atlas Cultural do Brasil**. Rio de Janeiro: MEC/CFC/FENAME, 1972.

## CURRÍCULO RESUMIDO

A autora é professora no mestrado em Cultura Visual e na graduação em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais da UFG. É doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás.

# TECIDO DO CORPO SOCIAL UM PROJETO DE RESIDÊNCIA ARTÍSTICA INTERNACIONAL

*Maria Virginia Gordilho Martins (VigaGordilho)*

## RESUMO

A pesquisa aproxima as artistas-professoras Dr<sup>a</sup> Viga Gordilho da Escola de Belas Artes da UFBA (Universidade Federal da Bahia), Dr<sup>a</sup> Célia de Villiers da UNISA (University of South África), Dr<sup>a</sup>. Maribel Domènech, Gema Hoyas Frontera da UPV (Universidade Politécnica de Valencia) e a francesa Sophie Lecomte, em um projeto de residência artística internacional no Instituto SACATAR, com sede brasileira localizada na ilha de Itaparica em Salvador. Juntas, materializamos, em poéticas visuais, materiais recolhidos na ilha, tendo a fibra como elemento de investigação. Promovemos oficinas com a comunidade local, realizamos exposição no Museu do Traje e do Têxtil com outras artistas baianas, Ana Maria Fraga, Áurea Madeira, Mili Genestreti e Tinna Pimentel. Promoveram-se também conferências no auditório do mencionado Museu.

Palavras-chave: fibras, poética, tecido, social, corpo.

## ABSTRACT

*This proposal looks for approximate the professors and artists: Dr<sup>a</sup> Viga Gordilho of the School of Arts of the UFBA (Federal University of the Bahia), Dr<sup>a</sup> Célia de Villiers of the UNISA (University of South Africa), Dr<sup>a</sup>. Maribel Domènech, Gema Hoyas Frontera of the UPV (Polytechnical University of Valencia) and the french Sophie Lecomte, in a project for international artistic residence in the SACATAR Institute, which headquarters located in the island of Itaparica, in Salvador. Together, we materialize, in visual poetics, some materials collected in the island, tacking the fiber as an inquiry element. We had promoted workshops with the local community, and made an exposition in the Museum of the Suit and the Textile with the baianas artists Ana Maria Fraga, Aurea Madeira, Mili Genestreti and Tinna Pimentel. We had also promoted conferences in the above mentioned Museum.*

*Keywords: fibres, poetical, fabric, social, body.*

## O PROJETO

A gênese do projeto *TeCido do corpo social* vincula-se à continuidade das pesquisas em Artes Visuais, inerentes ao desdobramento da minha tese de Doutorado, defendida na ECA – Escola de Comunicação e Artes – Escola de Comunicação da USP – Universidade de São Paulo, intitulada CANTOS CONTOS CONTAS: Uma trama às águas como lugar de passagem.

É importante salientar inicialmente que, durante as pesquisas realizadas no curso de Doutorado, fui contemplada com duas bolsas de estudo nas primaveras de 2000 e 2001, para a Facultad de Bellas Artes de San Carlos da UPV - Universidade Politécnica de Valencia (Espanha) e selecionada para mostrar minhas pesquisas artísticas no projeto *Visible Visions*, inserido no *Contest RIO + 10* em Johannesburg, na África do Sul, e em Nairobi, no Kenia, respectivamente, na primavera de 2002 e no outono de 2003.

Foi justamente nessas ocasiões que tive a oportunidade de me aproximar de duas pesquisadoras em artes visuais, a Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup>. Maribel Domènech da UPV, – *Universidade Politècnica de Valencia* e a Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Célia de Villiers da UNISA – *University of South África*.

Com esses encontros, percebi que existem analogias significativas entre vestimentas e adereços valencianos e africanos e, conseqüentemente, com as indumentárias dos orixás no candomblé da cultura afro-brasileira. As contas na África do Sul vestem o povo *Bantu*: *Shangana, Basotho, Xhosa, Swazi, Zulu, Pedi, Tswana, Ndebele*.

Nos arredores de *Mpumalanga*, o grupo étnico *Zulu* lembra o povo afro-brasileiro. As mulheres têm ancas largas e se requebram ao caminhar, fazendo tilintar inúmeras pulseiras que adornam braços, pernas e pescoço.

As mulheres *Ndebele* transferem, muitas vezes, alguns dos *amagama* (padrões) dos trabalhos de contas, que têm uma relação estreita com os acontecimentos familiares, para a arte mural. Preparam e usam determinados colares e adornos para a cabeça no período em que seus filhos estão isolados nas montanhas. Um exemplo é o adorno de contas para a cabeça, denominado *umlingakhobe* ou *imbeleko* (berço), com duas tiras, uma em cada lado do rosto. Quando acabam de dar à luz, durante a iniciação, as mães precisam meditar, precisam chamar os ancestrais indicados para proteger e dar força a seus filhos. Nesses períodos, as mães sempre usam esse *imbeleko*. Para as tarefas diárias, visando a uma maior comodidade, as mulheres *Ndebele* usam uma versão mais curta do *imbeleko*.

Quando uma garota está em fase de iniciação, usa um adereço ainda mais curto, denominado *umkhala* ou *icubi*. Durante esse período, as mães usam suas vestes tradicionais, com aventais frontais, *ijorholo*, aventais para as costas, *inkumbesi*. Entretanto reservam a vestimenta completa para a cerimônia *iqhude*, quando a garota iniciada sai do isolamento e todos celebram, com muita bebida e assados, orgulhosos por suas filhas terem sido instruídas nos costumes e valores *amaNdebele*. As contas em *Mpumalanga* estão por toda parte.

Com essas vivências, constatei que a indumentária de cada povo é um tecido peculiar que veste o corpo, pois seus desenhos não somente misturam adereços e vestuários, mas, sobretudo, entrelaçam fibras e histórias; não somente costuram bordados e contas, mas também raízes; não se prendem apenas rendas e bicos, mas também memórias. A roupa, portanto, reflete o espaço-tempo de cada grupo étnico que a concebe e a veste, como pude perceber também em Valencia:

Pelos labirintos mouros da cidade, aos poucos, os valencianos voltam a circular. Muitos trajam uma bata larga de cor preta e, no ombro, carregam um lenço xadrez em tons de azul, uma homenagem aos trabalhadores rurais, cultivadores de arroz, plantadores de laranja, gente simples como nossos caipiras. Outros trajam indumentárias tradicionais valencianas, usando jóias, sedas, rendas e brocados. O cinzelamento do metal nos pentes e *pendientes* é precioso. VIGAGORDILHO 2004, p. 109.

Como se pode observar, existem elementos comuns na cultura *bantu* e na valenciana. Foram essas mesmas culturas que atravessaram o oceano e, entrelaçadas, compõem, hoje, parte dos

adereços e ferramentas dos orixás no Brasil, particularmente na Bahia, uma consequência da presença dos escravos de distintos grupos étnicos africanos, que se adaptaram a outras culturas de arquétipos indígenas e estrangeiros, em sintonia com a própria sobrevivência.

*Levi-Strauss* no fragmento de texto transcrito abaixo, descreve a sua emoção no momento que viu, pela primeira vez, os *Bororo*, na fronteira do Brasil com a Bolívia:

A nudez dos habitantes parece estar protegida pelo veludo herbáceo das paredes e pela franja das plantas: esgueiram-se para fora das moradias, do mesmo modo que despiram gigantescas robes de penas de avestruz. Os corpos, jóias desses estojos maciços, possuem modelos requintados e tonalidades realçadas pelo brilho das tintas e das pinturas, suportes – dir-se-ia – destinados a valorizar os ornamentos mais esplêndidos: retoques gordurosos e brilhantes dos dentes e presas de animais selvagens, associados às plumas e as flores. É como se uma civilização inteira conspirasse numa mesma ternura, apaixonada pelas formas, pelas substâncias e pelas cores da vida; e, para reter à volta do corpo humano a sua essência mais rica, se dirigisse – entre todas as suas produções – aquelas que são duráveis ou então fugidas ao mais alto nível, mas que, por um curioso acaso, são os seus depositários privilegiados. (*LEVI-STRAUSS*, 1980, p.210).

Com essas reflexões, convidei as artistas Maribel Domènech e Célia de Villiers para integrar o projeto *TeCido do corpo social*, com o propósito de juntar vidas, propiciar a interação com uma comunidade do Recôncavo baiano e materializar obras através da poética da fibra, através da conceituação de um sistema de símbolos oriundos do entrelaçamento brasileiro, europeu e africano. O mencionado projeto foi, então, submetido ao Instituto americano SACATAR, o qual administra um programa de residência de artistas na ilha de Itaparica, localizada justamente no Recôncavo baiano.

Assim sendo, o projeto *TeCido do corpo social* foi selecionado entre centenas de projetos inscritos e, no mês de agosto de 2004, as mencionadas artistas chegaram para residir no Instituto SACATAR.

É importante salientar que, por motivo de doença, a artista Maribel Domènech teve de ser substituída por outra artista pesquisadora da UPV, Gema Hoyas Frontera, e que o Instituto também havia selecionado o projeto de uma artista francesa Sophie Lecomte, cujo recorte de pesquisa é análogo ao nosso. Portanto, ambas foram inseridas também no supracitado projeto.

O Instituto tem sua sede central na Califórnia, e o local de residência artística está situado na Baía de Todos os Santos, em frente ao mar, na Rua da Alegria nº 10, numa área de 9.000 m<sup>2</sup>. As residências são destinadas a artistas de qualquer linha de pesquisa artística e de qualquer procedência. O SACATAR oferece a cada artista premiado uma suíte, um estúdio e refeições, propiciando o seu deslocamento até a sede na Ilha e o retorno a seu país de origem.

A casa em que está instalado pertence a Henriqueta Catharino, uma importante educadora baiana, que outrora a utilizava como retiro espiritual para suas estudantes no período de férias. Essa educadora teve também sua escola, localizada em Salvador, transformada na Fundação Instituto Feminino, onde está abrigado, no terceiro piso, o Museu do Traje e do Têxtil. Dessa



Oficina na SACATAR.

forma, considerou-se esse espaço como *site specific* para o projeto de residência e se decidiu que o resultado das pesquisas seria apresentado no mencionado Museu.

Assim, devidamente instaladas, buscamos a interação com a comunidade da ilha. Operacionalizamos as oficinas, e o Instituto convidou uma artesã da ilha, Ana Maria da Silva, para residir conosco, o que possibilitou uma troca mais intensa.

Tivemos como recorte do campo de investigação matérico-simbólica os arredores da própria ilha. Coletamos fibras, sementes, espinhos, corais, lixo dos manguezais, fotografamos, criamos peças de vestuário, adereços e objetos com entrelaçamentos brasileiros, europeus e africanos, onde apropriações se fizeram e se refizeram, num aprendizado de adaptação contínua.

Nesse processo, convidamos quatro estudantes da Graduação e da Pós Graduação da EBA/UFBA para integrar o projeto e contamos com a participação de Ana Maria Fraga, Áurea Madeira, Mili Genestreti e Tinna Pimentel.

No final da residência, como já foi dito, realizou-se uma exposição e uma conferência no auditório do museu, promovida pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFBA, no Museu do Traje e do Textil.

Assim sendo, apresento a seguir alguns recortes significativos do processo da pesquisa durante o período de residência no SACATAR e seus resultados.

#### **O FIO CONDUTOR DA SENSIBILIZAÇÃO: A FIBRA**

A artista Louise Bourgeois conceitua que a memória é uma forma de arquitetura. Cada fragmento de memória é como um azulejo que ajuda a construir espaços. Quando a memória se transmite de uns a outros, esses espaços se ampliam e se fazem comuns, configurando a necessidade de definir mundos. Cada fragmento de memória, portanto, produz uma determinada arquitetura.

Por outro lado, quando nos referimos a essas arquiteturas, estamos falando também do corpo que habita um lugar construído socialmente, com suas características peculiares, roupas e adereços determinados por cada território de origem, conseqüentemente, um corpo social.

Interessou-nos a fibra na formação do tecido desse corpo social. Tecido que, no sentido polissêmico, pode ser um conjunto de células que constituem a própria pele ou o trançado regular de fios longitudinais que compõem a urdidura e fios transversais que formam a trama.

Faz-se possível considerar, a partir de entre uma pluralidade de estudos, que a fibra constitui uma testemunha ontológica. Diversas culturas, em épocas distintas têm se expressado através dela. Tradicionais ou influenciadas por trocas culturais, transplantadas ou adaptadas, há muitas nuances da fibra na composição do tecido em cada indumentária. Tradições diferentes interagiram, originando significantes linguagens. É interessante destacar, como vimos anteriormente, que, em muitas civilizações, o ato de vestir uma roupa está associado não apenas a padrões estéticos, mas, sobretudo a rituais de passagens, preceitos e crenças.

Sendo assim, o grupo decidiu trabalhar em torno da fibra, do corpo, do tecido e essencialmente em torno do social, em um trânsito híbrido de memórias e de linguagens.

### **CÉLIA DE VILLIERS**

África do Sul, 1946. Durante o período de residência, Célia trabalhou com fibras recolhidas dos mangues nos arredores do Instituto. Utilizou na sua obra, conceitos metafóricos inerentes ao próprio material. A intuição foi o seu caminho orgânico. Em um processo gestual, quase uma alquimia, misturou corantes naturais às fibras, entrelaçando-as à sua memória e aos rituais africanos. Apresentou um vestido de noiva em trapos, enfocando o acordo de dote de vacas, que o noivo faz com o sobro antes do casamento, as perdas de afeto durante o casamento e o trabalho doméstico excessivo da mulher. Apresentou um traje ritual *"Ritual Garment"*. Criou coloridos sapatos feitos de resina, cujos bicos formatavam garras de animais ferozes. Teceu um tecido instalado em uma velha máquina de costura encontrada no mar e uma grande bolsa *"Medicine bag"*, sobre a qual conceitua a artista:

*"A decorative version of the medicine bag carried by Traditional Healers in South Africa. The textures and colours emulate the fruits and roots used for their potions. The inner lining consists of glitzy animal print fabrics to signify their belief that certain animals have magic and superhuman qualities".*

### **MARIBEL DOMÈNECH**

Espanha, 1951. Apesar de não poder estar presente entre nós, como já foi mencionado, Maribel enviou uma obra tecida com fios elétricos de cor bege, intitulada *Monólogo Interior*, em forma de vestido com capuz, semelhante a uma vestimenta de um monge. Um traje para recolhimento interior. As mangas enormes continham alto-falantes embutidos. A presença da energia transmitiu a palavra da própria artista. Maribel comenta: *"La voz corre por los hilos, colore la sangre por las venas, hasta salir al exterior en una comunicación íntima de tu a tu"*. Assim, o observador podia colocar os fones no ouvido e escutar pensamentos íntimos gravados em um CD pela artista, como guardiã de recordações tecidas na sua própria vida.

#### **GEMA HOYAS FRONTERA**

Espanha, 1966. Criou obras ecoando o social. Utilizou a própria natureza da ilha como material. Pontuou a sociedade da ilha frente ao trabalho manual e ao ambiente do Recôncavo, em *Formas de Habitar*. Propôs outro enfoque de olhar a ilha. Diz a artista: *“No desvinculo las aportaciones tecnológicas y/o artísticas de su función sócio-cultural”*. A poética apresentada por Gema filtrou um recorte entre os povos em diferentes contextos, tratou essencialmente de comunicar sua forma de estar no mundo, através de detalhes das mãos das pessoas da comunidade fotografadas e transferidas para tecidos fixados em bastidores de costura. As mãos anônimas das artesãs repousaram em uma vitrine do Museu, ao lado de pequenos bastidores assinados por cada artesã, uma alusão a tantos bordados sem assinatura que compunham o acervo do Museu. Elaborou também três trouxas com a fibra do coqueiro, cheias de luz, esperança e ar, como conceituou a artista, expostas em uma vitrine na proximidade de manequins que portavam trajes usados por negras escravas do séc XVIII, enquanto em outra sala expositiva Gema dispôs pequenos relógios sobre o piso, que, em um lento “tictac” marcavam o tempo da ilha.

#### **SOPHIE LECOMTE**

França, 1969. Com uma linguagem híbrida, entrelaçou, na construção do seu trabalho, fotografias, sementes, espinhos de roseira e outros objetos. Entre as obras realizadas, apresentou um traje translúcido com sementes de maçã anexadas, intitulado pela artista: *“La robe D’ève”*. Aderiu espinhos sobre um par de botas, denominada por Sophie *“La botte de Diane”*. Mostrou em três fotografias sequenciais uma roupa que cresce gradativamente com o seu próprio cabelo à medida que o corta. *“Haire”*. Palavras da artista: *“Le titre ‘Haire’ fait référence au vêtement fait de crin ou de poil de chèvre que l’on portait par esprit de mortification et de pénitence”*. O conceito do tempo ficou materializado em sua poética como metamorfose, especialmente pelas imagens do seu rosto impressas sobre tecidos dispostos no museu em forma de varal de roupa e em pequenos espelhos antigos de estojos de pó-de-arroz.

#### **ANA MARIA FRAGA**

Brasil, 1974. Como o universo de noivas habita a poética de Ana Maria Fraga, ela instalou sua obra na ala das nubentes do Instituto Feminino. Pontuou, em sua obra, um fragmento da vida de Leonídia, a “noiva” do poeta Castro Alves. Construiu sua poética entre o imaginário e a loucura. Apresentou um vestido com rasgados e queimados e um par de sapatos de noiva. Bordou na frente do vestido palavras ditas pela própria Leonídia. Fixou pregos na parte interna do calçado, impossibilitando, assim, o seu uso. Palavras da artista: *“Me aposso de elementos suaves, que junto aos pesados, entram em confronto, como se eles não existissem separados. Rasgos coisas belas que descosem respostas prontas e exatas sobre o universo feminino. Pontuo a existência de novos espartilhos revestidos de aparência aceitável”*.

## ÁUREA MADEIRA

Brasil, 1956. Inseriu ao projeto um vestido feito com argolas de argila e propôs ao próprio material possibilidades antagonônicas de fragilidade e fortaleza, em que a matéria dialoga com o próprio conceito da obra. Como contextualiza a própria artista: “O *Incomodo*, que criei é impregnado de dualidades, produz uma atmosfera propícia a discussões acerca da fragilidade e transitoriedade das coisas, dos seres e dos fenômenos por eles criados”. Ao mesmo tempo, essa fragilidade apontada por Áurea mostra-se na sua poética fortalecida e sustentada pela união das argolas de argila, em formato de espirais. Seriam essas espirais símbolos da resistência feminina?

No tecido criado por Áurea, as espirais em argila são de vários tamanhos e colorações distintas. Formataram um conjunto de cheios e vazios que interagiram com o espaço em que foi inserido. Instalado em uma vitrine de vidro, deixou revelar, na montagem, sua vulnerabilidade, pois um fragmento de tecido foi exposto fora da vitrine, promovendo um diálogo contínuo dos espaços interno e externo.

Ainda diz a artista “A obra reflete a minha posição diante do universo, o modo de me relacionar com a vida, com as ‘minhas’ dificuldades que enfrento como ser humano, como penso o meu próprio corpo”.

## MILI GENESTRETI

Brasil, 1955. Na busca das marcas do tempo, Mili construiu, para integrar o projeto, uma obra intitulada *A Soleira da Casa Materna: uma poética da infância*. Os objetos que criou coabitaram na ala dedicada ao vestuário infantil do Museu. Foram sete pequenos relicários-memória, dois vestidinhos de criança, *Vestidos de existir*, e um par de sapatinhos alados, que foram instalados no dossel do berço. Nessa ala também sobrevoava um vestidinho que Sophie trouxe da França e colocou asas confeccionadas com algas recolhidas na ilha. Mili utilizou nas suas peças, metal, recursos oxidados, rendas, fitas, penas, bordados e som de uma caixinha de música, fazendo coabitar o sagrado e o profano e unindo experiências emotivas e estéticas, como revela a artista: “Coloco-me diante da minha casa e da infância. A chuva cai, o cheiro de terra molhada inunda a casa e o meu pensamento... O barulho da chuva se confunde com a voz da minha vó pedindo para eu sair da chuva (...) Pagamos sempre um preço ao atravessar a soleira da casa materna. Não voltamos impunes: tributo, dor, penitência ou homenagem?”.

Talvez as imagens criadas por Mili pertençam a um terreno velado, ou essas mesmas imagens são símbolos que dão sentido à confirmação de uma liberdade pessoal, escolhidas pelo prazer de revivê-las e que promovem a certeza de ter restado somente o essencial, o irredutível e verdadeiro da sua infância. Será essa reflexão inerente à escolha de Mili, ao utilizar seu vestidinho de primeiro aniversário e os seus próprios sapatinhos?

## TINNA PIMENTEL

Brasil, 1954. Apresentou um Vídeo em Arte Digital, intitulado *Assim é se lhe parece*. Na obra, propôs uma sutil reflexão sobre o universo feminino, um olhar mais acentuado sobre a revolu-



ção no comportamento feminino, que vem acontecendo desde os anos 60-70, cujo referencial mais acentuado é a ditadura da magreza. As imagens referenciam o culto ao corpo, a cobrança de corpos belos e perfeitos, obtidos com a utilização de aplicações de substâncias químicas e cirurgias estéticas. A obra apresenta também reflexões sobre modelos manipulados pela mídia, adolescentes anorexias e jovens anabolizados.

A partir de imagens captadas do corte, costura e bordados, durante as oficinas realizadas na Ilha, Tinna elaborou uma narrativa cíclica, mesclando essas imagens às capturadas de alguns clássicos no cinema. O roteiro foi organicamente interligadas a partir de semelhanças encontradas. Segundo a artista, “a idéia é proporcionar uma viagem no tempo, lembrando da eterna busca feminina pela aparência e sedução. Desde quando as cinturas eram afinadas com os espartilhos, as nádegas recebiam um acréscimo com uma espécie de almofada, os seios eram aumentados com enchimentos, conforme se pode apreciar no próprio acervo do Museu”.

Esticando, aspirando, recheando com espuma ou silicone, a pele foi o tecido da pesquisa de Tinna Pimentel. Riscada, cortada, costurada, algumas vezes mutilada com cicatrizes que lembram alguns pontos dos bordados, questiona a artista “Se o objetivo é a sedução, resta a pergunta: a que preço?”.

#### **V I G A G O R D I L H O**

Brasil, 1953. Considerando que o tempo traça no espaço conexões indiciárias, imprime, na pele e na indumentária de cada povo, memórias e signos, oculta e espelha redes de relações misteriosas e antagônicas, foi justamente a busca dessas “ocultações e espelhamentos” que me mobilizou a criar os trabalhos para o projeto.



Trajes – esculturas, Dor e Vôo.

Teci três vestidos, os quais denominei de “Trajes – esculturas”: *Silêncio Fuxiqueiro*, *Dor e Vôo* e *A Dona das Águas*.

Trabalhei nos vestidos como se fossem casas, construções para habitar, como uma segunda pele, através das quais se projetou publicamente a identidade da ilha de Itaparica, seus segredos e minhas fantasias.

No “traje – escultura” *Silêncio Fuxiqueiro* interessou-me a qualidade matérica do “fuxico” (coloquialmente, conhecido como um pequeno artefato feito com tecido, que depois de costurado formata uma espécie de flor), as possibilidades polissêmicas da palavra “fuxicar”, (provocar desordem, fofocar, procurar, remexer, revolver) e essencialmente o fato que, quando as mulheres costuram o “fuxico”, ficam “fuxicando”.

Sendo assim, quase 9.000 (nove mil) “fuxicos” foram feitos pelas mulheres da comunidade, costurados em três pequenos tamanhos, os quais formataram um vestido totalmente fechado. Montado em um manequim de acrílico revestido com malha preta, recortei um coração no peito, de forma que o néon colocado na parte interna criava uma imagem de luz, aberto sob o corpo “fuxicado”. “Fuxicado” também foi o traje, pois, durante a mostra, se podia confeccionar mais “fuxicos” e progressivamente crescer e estreitar a cauda.

Enquanto as mulheres da comunidade costuravam os “fuxicos”, gravei o sussurro delas, que pode se escutar na obra através de minúsculos fones embutidos nos “fuxicos”, dispostos no ombro do mencionado manequim.

O conceito é que a peça nunca tenha a forma terminada, pois ela continuará crescendo processualmente, cada vez que for exibida.

A obra foi montada no primeiro patamar da escadaria que dá acesso ao museu, permitido uma parada natural do observador, para escutar os sussurros e que também podia sentado em um pequeno banquinho, dá continuidade à obra, “fuxicando”, pois os materiais (linha, agulha e retalhos de tecidos), estavam dispostos ao lado do banco em uma pequena cesta.

A obra *Dor e Vôo* também possuía uma luz néon que iluminava internamente o corpo de acrílico e saía por um orifício aberto no centro do peito, possibilitando uma passagem da luz mais explícita. O vestido foi tecido em fibra branca de algodão desfiada, com as mangas transformadas em duas grandes asas entrelaçadas com algas marinhas. Os fios que pendiam das asas formatavam linhas curvas fixadas nas paredes da vitrine com grandes agulhas de metal.

A obra foi montada em uma vitrine que continha outros vestidos alvos do acervo do museu, bordados com linhas brancas e com aplicação de rendas.

No traje-escultura *A Dona das Águas*, o vestido foi pendurado em um cabide de madeira, portanto, não possuía internamente um corpo de acrílico, o que possibilitou maior leveza, somando ao tecido finíssimo de algodão utilizado. Coloquei corais marinhos desidratados na barra do traje e na gola. Um espelho com cabo foi colocado ao lado da obra, também revestido com corais marinhos. A obra foi instalada em uma vitrine ao lado de um vestido preto do século XIX, pertencente ao acervo do museu, montagem que propiciou um diálogo visual expressivo e contrastante. A iluminação foi externa, mas pontuada em um coração de fibras naturais entrelaçadas, colocado dentro da roupa.

## **AS OFICINAS**

Durante a residência, realizamos oficinas com a comunidade da ilha. Inicialmente, solicitamos o cada um dos integrantes do grupo, que respondesse com um desenho, a seguinte pergunta. – “Qual o lugar da ilha que você pode sonhar? Com os croquis prontos, estes foram transferidos para pequenos retalhos pretos, com giz branco. Com fibras coloridas, as artesãs teceram em distintos pontos, seu imaginário em um processo de re-descoberta dos espaços existentes na própria ilha e dos seus sonhos. Surgiram bordados que expressavam o ritmo das linhas sinuosas das gameladeiras, os matizes das pitangueiras, as texturas e distintos brancos das cores da areia e os



Dossel.

estranhezas. Intencionalmente, foram instauradas provocações, para que se percebesse, em esfera pública, o trabalho invisível que a mulher executa no seu espaço privado.

Vale ressaltar o apoio da diretora, a museóloga Ana Lucia Uchoa, que não mediu esforços para abrigar a arte contemporânea em contraponto com acervo histórico do museu e o cuidadoso design do “aipim raiz de idéias”.

Assim sendo, o projeto possibilitou uma visitação expressiva de distintas comunidades do estado da Bahia, especialmente, por levar ao Museu do Traje e do Têxtil, um grande público que não o conhecia.

É importante pontuar os dois sites onde se pode encontrar maiores informações sobre o projeto: [www.sacatar.org](http://www.sacatar.org) e [www.revistaohun.ufba.br](http://www.revistaohun.ufba.br).

#### REFERÊNCIAS

- BOURGEOIS, Louise. **Memória y Arquitectura**. Madrid: Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, 2000.
- BIGHAN, Elizabeth. **African Beads**. London: The Metropolitan Museum of Art, 1999.
- CARVALHO NETO, Joviniano S. de. **Fé e religião no Recôncavo**. Salvador: 1994.
- CLARKE, Duncan. **African Hats and Jewellery**. London: Prc Publishing Ltd, 1998.
- CLÉMENT, Catherine e, KRISTEVA, Julia. **O Feminino e o Sagrado**. Tradução de Rachel Gutiérrez, Rio de Janeiro: Rocco Ltda, 2001.
- FERRERES, M<sup>a</sup> Victoria. **Indumentaria Valenciana Siglos XVIII-XIX**. Valencia: Valencia Viva, 1991.
- GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2000.

infinitos nuances das tonalidades do mar. Foi bordando e “fuxicando” que as artesãs resgatarem a auto-estima e formataram pequenos travesseirinhos recheados com ervas aromáticas, que repousaram na mostra sobre folhagem de pitangas, em um dossel construído no museu. Hoje estão repousando em outros lugares do mundo, pois, durante o período da mostra, todos foram comercializados.

#### A EXPOSIÇÃO

A mostra foi conceituada em contaminação com o acervo do museu para que este pudesse dialogar com as obras criadas. Assim sendo, os espaços e as vitrines existentes receberam obras das artistas de forma harmoniosa, às vezes provocando apropriações, contrastes, às vezes analogias, e outras vezes

- LAUDE Jean. **Las Artes del África Negra**. Buenos Aires: Labor, 1973.
- LEVÍ-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Perspectiva do homem, 1980.
- LODY, Raul. **Jóias de Axé**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- GORDILHO-MARTINS, Maria V. **TERRA HOMEM SIGNO: Uma Criação Plástica com Fibras, Pigmentos e Corantes naturais Brasileiros associados a possibilidades sintéticas**. Universo Técnico, 103 p. il. e Universo Imaginário, 43p. il. Memorial (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia. Salvador:1995.
- GORDILHO-MARTINS, Maria V. **CANTOS CONTOS CONTAS: uma trama as águas como lugar de passagem**. Salvador: P555, 2004.
- MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das tribos – O Declínio do Individualismo na Sociedade de Massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 1987.
- SERRA, José Trindade. **O simbolismo da cultura**. Salvador: Centro Editorial e/ Didático da UFBA, 1991.
- SERRA, Ordep. **Rumores de Festa, O sagrado e o profano na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 1999.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

VigaGordilho - Artista visual. Professora Dr<sup>a</sup>. do PPGAV – Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da EBA/UFBA. Atualmente é coordenadora do PPGAV. Líder do grupo de pesquisa certificado pelo CNPq “Matéria, conceito e memória em poéticas visuais contemporâneas”. Tem como recorte de pesquisa visual matrizes genéticas da cultura afro-indígena brasileira.

# ARTE INTERATIVA E COLABORATIVA EM REDE: O COLETIVO PERNAMBUCANO RE:COMBO

*Marilei Fiorelli*

## RESUMO

O presente artigo apresenta o grupo Re:combo, um coletivo de artistas que trabalha em projetos de arte digital e música de forma descentralizada, participativa e colaborativa. O grupo utiliza as novas tecnologias de comunicação – NTC – para a criação de seus projetos artísticos, realizados de forma colaborativa e aberta. São analisados os processos criativos do grupo, e as obras de arte interativas visuais como as instalações, as performances e as obras de net/web arte criadas. Busca-se mostrar como esse coletivo de artistas do nordeste brasileiro utiliza o potencial das NTC para a criação de obras de arte eletrônica que se valem de processos interativos, participativos, abertos e colaborativos.

Palavras-chave: arte, tecnologia, Internet.

## ABSTRACT

*This article presents the group of digital art called Re:combo, a collective of artists who work with digital art and music projects in a decentralized, participative and collaborative way. The group uses new technologies of communication – NTC – for the creation of its artistic projects, which have been done in an open and collaborative way. We have analyzed the creative process of the group, as well as the visual interactive works of art such as the installations, performances and the works of web art. The aims of this paper is to show how this Brazilian northeast's collective of artists uses the potential of the NTC to create works of electronic art that uses the interactive, opened, participatory and collaborative processes.*

*Keywords: art, technology, internet.*

## 1. O INÍCIO

O grupo Re:combo é um coletivo de artistas que trabalha em projetos de arte digital e música de forma descentralizada, participativa e colaborativa. A história do Re:combo começou a tomar forma em outubro de 2001, na cidade de Recife, Pernambuco. Na ocasião, cinco amigos resolveram trabalhar com criações em música, mas não dispunham de tempo para realizar os ensaios. Ficou determinado, nesse momento, que eles fariam apenas segmentos da música (samples) e os arquivos seriam trocados através da mídia CD. Naturalmente, pela facilidade de uso, o recurso evoluiu para a rede Internet. O passo seguinte foi a abertura desses arquivos para que outras pessoas pudessem trabalhar no mesmo projeto. O nome Re:combo foi sugerido por um dos integrantes iniciais, Osman Frazão. Outro fundador, Mabuse, foi quem acrescentou os “:” (dois pontos) depois do “Re” ao nome para dar ênfase ao prefixo “re” incorporado à idéia de combinação. Assim, o grupo passou a chamar-se Re:combo. O nome deriva do propósito de recombinar uma fração – seja de música ou imagem – a outras frações, em direção à construção de uma obra coletiva e aberta. Os conceitos ideológicos do projeto são o princípio de recombinação aliado à

estrutura funcional e estética dos Combos de Jazz, onde cada integrante combinava sua criação (o som de seu instrumento) para uma criação única, a música. O acaso e o improviso são fatores importantes e diferenciais na execução/criação das obras. As obras permanecem em constante modificação. Uma das propostas do grupo é utilizar a rede Internet para realização de trabalhos colaborativos à distância. Pessoas espalhadas pelo mundo juntam-se ao projeto e interferem na obra que será apresentada “in loco”, refinando assim a idéia de trabalho colaborativo e descentralizado. Pessoa à pessoa, os projetos são divulgados e se alastram democraticamente pelas redes.

## **2. COMBOS RECOMBINADOS – OBRAS LIVRES**

O Recombo vem discutindo os caminhos e definições da propriedade intelectual e da autoria das obras, defendendo sempre a “generosidade intelectual” em detrimento da visão de propriedade absoluta. A crítica maior do grupo é a questão relativa ao conceito de propriedade intelectual, já que as obras são criadas de maneira colaborativa e participativa. Para oficializar a posição do grupo quanto a essa questão, foi criada uma licença de uso para os trabalhos produzidos pelo coletivo. Para fazer parte, a única condição é que o interessado leia o termo de adesão sobre princípios básicos referentes à utilização das obras produzidas. Um dos tópicos desse termo ressalta a posição do grupo quanto à autoria e a distribuição das obras: “Toda produção artística executada dentro do coletivo re:combo com a participação unicamente de seus membros é automaticamente considerada livre”. O texto propõe que os membros do coletivo abram mão do retorno financeiro por seu esforço criativo em prol do novo conceito de generosidade intelectual, que substituiria o modelo da propriedade intelectual. A “Licença de uso Re:combo 1.0” inspirou o “Creative Commons”, a criar uma licença mundial chamada “Recombinação”, em homenagem ao coletivo, que consiste na autorização para a livre recombinação de uma obra, permite *sampling*, mesclagens e colagens de obras desde que a fonte seja citada e o uso não vise lucro. As “Licenças de Recombinação” possibilitam convidar pessoas a usar partes do trabalho e fazer algo novo. O termo do contrato descreve: “Pense nisso como uma forma de recompensar pessoas por transformar seu trabalho em algo que ele não era antes”.

## **3. MÉTODO DE TRABALHO E PROCESSO CRIATIVO PARTICIPATIVOS**

O processo de interação entre os integrantes do coletivo e suas discussões sobre o processo participativo acontece através de uma lista de discussão na rede Internet. “Projetos artísticos desenvolvidos telematicamente são concebidos e executados na proposta de participação entre vários membros de uma rede, onde cada um deles contribui com materiais ou fragmentos distintos” (TAVARES, 1998. p.229). Esta definição de Tavares, específica para imagens interativas, pode ser ampliada para o método de criação das todas as obras do Re:combo (não necessariamente imagens). Vídeos, imagens, músicas, instalações: as criações do coletivo normalmente partem do agrupamento de fragmentos para a constituição final da obra. Nas discussões sobre o processo de criação, são levantados os conceitos e a poética envolvidos no projeto, suas regras de funcionamento, detalhes técnicos de implantação, estendendo-se até a fase inicial de testes

do projeto, quando o conceito e a interface são refinados até chegar a um resultado considerado satisfatório. A obra assim produzida, é o resultado de um processo de troca, de diálogo via rede, aberto aos vários participantes, caracterizando uma criação compartilhada possibilitada por um método de trabalho recombinação, colaborativo e descentralizado, que utiliza a rede Internet para sua criação.

#### **4. CLASSIFICAÇÃO DAS OBRAS DO COLETIVO**

Não há documentação precisa sobre todas as ações e projetos executados pelo grupo. Alguns projetos estão disponíveis *on-line* no *site*, assim como textos críticos sobre os mesmos; outros são apenas citados em entrevistas, relatos, blogs e fotologs espalhados pela rede. O coletivo Re:combo cria obras artísticas em variados formatos. A partir de uma análise geral das ações do grupo, propomos uma classificação dos projetos de acordo com o tipo de obra desenvolvida, sobretudo a partir da relação das obras com o uso das NTC:

1. Web arte: a obra precisa da web para se realizar, acontecer;
2. Performances: acontecem com a utilização das NTC para o Vjing, e recursos de vídeo e áudio e Internet são utilizados para sua execução/difusão pela rede;
3. Instalações: instalações interativas que utilizam as tecnologias digitais e instalações analógicas (pintura, escultura, gravura);
4. Vídeo: trabalhos em vídeo-arte;
5. Literatura: contos (ficção) e textos teóricos;
6. Intervenções urbanas: *street-art*, grafites, adesivos etc;
7. Música: criações musicais através de faixas de música abertas aos participantes, utilizando fragmentos de sons; apresentações improvisadas ou não.

Para este estudo de caso, por utilizarem potencialmente as NTC, principalmente a rede Internet, e terem um resultado final visual, utilizaremos, a seguir, como recorte, algumas obras pertencentes as três primeiras classificações – web arte, performance e instalações.

#### **5. ALGUMAS OBRAS SELECIONADAS PARA ESTUDO DE CASO**

##### **A) WEB ARTE – ARTE NA WEB**

**Translocalmixer(2003)**-<http://latitudes.walkerart.org/translocations/recombo/O>“Translocal mixer”, como consta na descrição do projeto é “uma espécie de sintetizador urbano on-line, em tempo real.” O conceito do projeto foi criar um mecanismo de composição com fragmentos de ruídos sonoros de várias partes do mundo para a produção de peças sonoras. Em um processo colaborativo, através de uma “chamada de ruídos” (*call for noises*) aberta ao público, em listas relacionadas à arte na Internet, o grupo recolheu três tipos de elementos sonoros de diferentes cidades do mundo: padrões percussivos, ruídos e vozes. A partir das amostras de sons, foram escolhidos fragmentos enviados de Bucareste e de Nova Delhi. A interação se dá com a manipulação direta dos seletores/canais da interface de um emulador de som, através de três canais, funcionando como camadas (percussões, ruídos e vozes). O movimento de deslizar com o mouse

aciona os diferentes sons oriundos das cidades. A possibilidade de mesclagem dos sons em cada camada se dá a medida que o fruidor escolhe e combina os pontos de encontro/combinção desses. As possibilidades de criação de novos sons, mesmo que limitadas previamente pela base de dados do programa, são muitas. Segundo a classificação de interatividade proposta por Tavares (2000), a obra apresenta interatividade simulada fraca, o fruidor se limita a dar as ordens que o programa vai executar. A obra possui também a interatividade de seleção, onde ele não vai interferir no resultado final da obra (a resposta continua sendo uma combinação de sons) e a interatividade trivial: dentro do sistema fechado (sons selecionados pelos autores) o fruidor pode escolher a combinação que desejar, para melhor percorrer a obra. Se mesmo que difícil isoladamente, torna-se possível perceber e distinguir qual a cidade de origem de cada som. O mesmo não acontece na interação com obra: os sons cotidianos e singulares de cada cidade, mesclados com outros sotaques, através da interface dos mixers, (uma espécie de remixagem dos sons do mundo), resulta numa trilha sonora única, de um local que geograficamente não existe: a experiência sensível de ouvir os ruídos de uma cidade imaginária, fruto da combinação dos sons de cidades existentes.

**Warzzle** - O Re:combo criou para o projeto “Wartime” uma obra de web arte chamada “Warzzle” (analogia a palavra inglesa puzzle, quebra-cabeça). A interface apresenta um quebra-cabeça com imagens que representam uma “violência velada”, como consta em seu memorial. Ao acessar a obra, ouve-se um som de marcha militar, e vê-se uma imagem quadrada com uma foto desfocada. Ao se passar com o mouse sobre esta imagem, ela muda, se decompondo em nove partes geometricamente proporcionais. Cada um destes nove quadrados têm em si outras imagens imersas, em movimento. Cada imagem é uma peça do quebra-cabeça “Warzzle”, e ao ser acessada, carrega um fragmento de som. O resultado é uma composição de sons e imagens, dinâmica e mutável, simulando situações que remetem à violência, não somente de guerra, mas urbana também. Algumas imagens, de tão distorcidas e saturadas, tendem ao abstrato. Clicando nos quadrados monta-se a imagem, ao mesmo tempo que se interfere na trilha sonora. Em relação à interatividade, o número de combinações é amplo (combinações de sons multiplicados pelas combinações de imagens), mas é limitado e pré-estabelecido pelos autores, caracterizando segundo a classificação de Tavares, uma interatividade trivial. Já a interatividade simulada fraca aparece no exercício de clicar sobre determinada imagem, o fruidor escolhe livremente a ordem de leitura possibilitando a descoberta das peças do quebra-cabeça, clicando com o mouse e aguarda a resposta pré-determinada pelos autores. Vemos que nesta obra temos interatividade e criação coletiva e participativa. (<http://www.recombo.art.br/warzzle/>)

**Carnaval 1.0** - O projeto Carnaval 1.0 foi inspirado na tradicional festa brasileira que acontece em fevereiro. Ao acionar as teclas selecionadas no teclado do computador, uma bateria de imagens e de sons são acionados, criando assim, um “carnaval digital” através do conteúdo (visual, sonoro) e da forma. Cada tecla acionada carrega uma imagem. A combinação e a ordem do acionamento das teclas criam uma composição com várias imagens intercaladas. No carnaval simulado criado pelo Re:combo há predominância das cores vermelho e amarelo. As formas



partem de registros fotográficos da festa pelas ruas da cidade do Recife. Efeitos de computação gráfica distorcem as imagens, criando novas e diferentes formas, que sobrepostas, geram novas imagens. Além de imagens, cada tecla pressionada aciona samples de som, também captados no carnaval do Recife: tambores, músicas, vozes, ruídos urbanos. O jogo da experimentação das várias imagens e vários sons cria a poética do “Carnaval 1.0”, aguçando as percepções da obra. A obra “Carnaval 1.0” apresenta interatividade simulada fraca e de seleção. O fruidor percorre a obra da maneira que quiser (não há pré-determinação de por qual tecla deve se iniciar o processo), buscando o resultado e as percepções da obra, porém, dentro de sistema fechado, proposto pelos autores, o que caracteriza também a interatividade trivial. Nessa obra há interatividade, mas diferentemente das anteriores não há criação coletiva da obra, já que esta se realizará sem o compartilhamento e a colaboração do público. (<http://www.recombo.art.br/carnaval>)

## **B ) P E R F O R M A N C E S**

**Rádio Re:combo** - Com o objetivo de interação direta com o público, o grupo articulou a “Rádio Re:combo”, uma proposta onde os vários elementos desenvolvidos pelo coletivo (som, VJ, dança, imagens) fossem apresentados de uma forma mais ampla, totalmente aberta à improvisos e à participação. Busca-se unir elementos visuais acrescidos de elementos musicais. Estes são gerados por instrumentos analógicos ou digitalizados e tornados disponíveis via equipamentos eletrônicos. Músicos munidos com seus instrumentos improvisam uma apresentação, mesclando os sons dos instrumentos com fragmentos digitalizados vindos dos computadores. Muitos destes sons são captados ou enviados por colaboradores via Internet. O público é chamado à participação, na manipulação de objetos que possam emitir som, disponíveis no local do evento. A apresentação é acompanhada de VJing - uma forma de arte em que o VJ mescla imagens ao vivo, em tempo real. Nas performances de VJing do Re:combo, a principal ferramenta é a Internet. Através da web, as imagens digitais são colhidas, reinventadas e trocadas. Com o passar do tempo, aprimorando a performance, o coletivo começou a desenvolver um software disponibilizado on-line chamado “Rádio Re:combo”, para a edição dos fragmentos de som enviados. As diversas experimentações exploraram ainda mais os recursos das NTC, indo em direção a uma performance que utilizasse a rede Internet de forma mais ampla.

**“Pause and Play” - Performance em telepresença** - Além das performances “Rádio Re:combo”, o grupo tem desenvolvido experiências em tele-presença. A primeira foi para o projeto “Pause and Play”: a já citada “Radio Re:combo”, porém, em conexão. Os sons oriundos de Recife e da cidade de Weimar, na Alemanha, foram intermediados e colocados em contato via rede. Em Recife, onde o público assistia a apresentação e era convidado a interagir, junto a uma tela com imagens ao vivo de Dj’s e dançarinos de Weimar. O processo todo pode ser acessado, em tempo real, via Internet. O Re:combo participou com fragmentos de sons digitalizados nos computadores e instrumentos musicais: guitarras, saxofones e percussão. O resultado foi uma espécie de “jam session telemática”, ou seja, uma performance musical em tempo real, realizada a partir de um processo de interação entre os artistas conectados via rede e entre os espectadores presentes

no local. A partir da combinação dos elementos “tele-presentes” na performance, artistas espectadores e participantes efetivam uma criação improvisada. Mais uma vez temos aqui uma obra aberta, colaborativa e interativa via rede. O processo de interação da obra se dá a partir vários pontos: a) interação entre os músicos no Brasil e os DJ’s da Alemanha; b) interação do VJing e dos músicos com o público presente no local; c) interação do público com os instrumentos, gerando sons; d) interação dos internautas que puderam acompanhar as imagens transmitidas via web. Como proposta de performance aberta à participação, a Radio Re:combo em tele-presença atingiu os objetivos propostos pelo coletivo de utilização da rede para fruição e interação para um número cada vez maior de pessoas ao redor do mundo. Vemos aqui como o uso das NTC pelo Re:combo em performances faz uso do potencial da rede para criar obras interativas, participativas, abertas no espaço e no tempo.

### **C) INSTALAÇÕES**

**“Rádio Re:combo Transmidia”** - A já descrita performance “Rádio Re:combo” foi mais uma vez apresentada, porém com um diferencial: após a abertura, os equipamentos eletrônicos e alguns instrumentos ficaram disponíveis como uma instalação interativa, aberta à participação. A partir da já conhecida ação do grupo a “chamada de ruídos e imagens”, a coleta de sons/imagens para processamento posterior, o grupo começou a receber, do mundo todo via web, fragmentos de som e imagem. Durante a performance, telões exibiam a interface gráfica do software multi-usuário “Rádio Re:combo”. No local, os equipamentos de som eletrônicos executando os fragmentos de sons recebidos via rede, como batidas de ritmos regionais (baião, forró, maracatú) com outros fragmentos sonoros como drum’n’bass, sons de instrumentos sintetizados e vozes, houve intervenções ao vivo de instrumentos musicais eletro-acústicos, como flauta e guitarra, tocando trechos de jazz. Mais do que na performance propriamente dita, a interatividade com a obra se deu neste mesmo tablado, através da instalação, quando os equipamentos eletrônicos ficaram disponíveis durante o período da exposição. Durante trinta dias após a performance de abertura, as pessoas que visitaram a sala onde esta se deu encontraram três telões e um sistema de computadores executando os sons e imagens. A partir desse espaço, o público pode acessar um banco de dados com material sonoro e visual, livremente recombinável. Como nas outras obras, a dinâmica colaborativa se instalou. Os fragmentos de som podiam ser disparados por qualquer pessoa do mundo que estivesse executando, via web, o software “Radio Re:combo” desenvolvido com o software de multimídia Director) disponível no site do coletivo. Parte dos arquivos utilizados na instalação foram obtidos junto a colaboradores da Internet, que enviaram trechos de músicas e imagens atendendo à “chamada por ruídos e imagens” pela rede Internet. Outros foram gravados durante a performance, que também foi gravada para a criação posterior de um “vídeo-arte”.

**“Constelações”**- Diferente das obras do coletivo até então, o projeto utiliza recursos de envio de mensagens de texto através de telefones celulares, tecnologia wireless (sem fios de conexão), possibilitando participação e mobilidade. Os recados e textos enviados pelos aparelhos

celulares a um número específico podem ser lidos numa projeção no teto do espaço expositivo, e as mensagens recebidas apresentam-se como estrelas, pontos luminosos, agrupando-se em constelações, alimentando a obra. O agrupamento dos pontos luminosos se dá a partir da localização geográfica de onde foi enviada a mensagem, a hora e o minuto de envio. A imagem que se forma no “espaço céu” criado para a instalação, que está disponível na web, é uma constelação mutável, com um grande número de mensagens que podem ser acessadas. A obra não fica fechada em si, a rede se amplia e agrega mais pessoas, agrupando os pensamentos/sensações. A interação dos fruidores se dá na própria construção da obra: quanto maior for o número de mensagens enviadas, mais estrelas constituirão mais e maiores constelações. Vemos aqui a dimensão participativa e coletiva da obra, independente da localização geográfica do interator. A imagem/simulação de céu gerada pela obra, está sempre em reconstrução. Há aqui participação aberta na concepção do produto final, e interatividade a partir da possibilidade de envios de mensagens pelo público através dos telefones celulares na instalação.

## 6. QUADRO COMPARATIVO

Finalizando, cabe fazer uma análise reflexiva das obras do coletivo Re:combo apresentadas. As obras detalhadas pertencem as três categorias propostas anteriormente, escolhidas para o recorte deste artigo: web arte, performance e instalações. Os três elementos principais presentes nestas obras são 1) interatividade, 2) redes de colaboração e 3) interface gráfica. Estes três elementos aparecem em maior ou menor grau a depender da obra em questão. O quadro a seguir faz uma relação do tipo de obra e do uso das principais potencialidades das NTC nos projetos analisados:

	<b>Interatividade</b>	<b>Redes Colaborativas na Construção</b>	<b>Redes Colaborativas na Execução</b>	<b>Interface Gráfica</b>	<b>Tecnologias Móveis</b>
<b>Web arte - arte na web</b>					
Warzzle	Alta	Presente	Presente	Presente	Ausente
Carnaval 1.0	Alta	Presente	Presente	Presente	Ausente
Translocal Mixer	Alta	Presente	Presente	Presente	Ausente
<b>Performance</b>					
Rádio Recombo	Média	Presente	Ausente	Ausente	Ausente
“Pause and Play”	Média	Presente	Presente	Ausente	Ausente
<b>Instalações</b>					
Rádio Recombo Transmídia	Alta	Presente	Presente	Presente	Ausente
Constelações	Alta	Presente	Presente	Presente	Presente

Como vemos nos trabalhos do Re:combo analisados aqui, as obras de web arte utilizam fortemente os recursos de interatividade em sua fruição na rede através de uma interface gráfica, onde o interator percorre a obra, descobrindo-a. As redes colaborativas agregam os autores na construção das obras, permitindo a criação compartilhada através da utilização de elementos sonoros e imagéticos. Nesse caso, as obras de web arte do Re:combo utilizam fortemente a interatividade digital, a participação e colaboração em rede de artistas e a utilização e participação coletiva via interfaces gráficas. Nestes casos não houve a utilização de tecnologias sem fio. Nas performances, o quadro acima mostra que há interatividade entre os próprios participantes, ou interatividade do público, mas quase não há interatividade eletrônica acontecendo em função desta. Os fragmentos de sons e imagens que compõem as performances também são recolhidos via rede. As interfaces gráficas aqui são o suporte material das projeções em Vjing. Já o ambiente web só é utilizado na performance em tempo real, para a captação das imagens oriundas da Alemanha. Assim, nas obras do grupo Re:combo as performances têm media interatividade eletrônica, ausência de interfaces gráficas (GUI) e relativa abertura e participação. Nessas obras as redes colaborativas são presentes e fortes na construção da obra e relativa, já que ausente na obra "Radio Re:combo", na execução. No que se refere às instalações, estas possuem alta interatividade, presença de interfaces gráficas e forte processo de colaboração nas suas construções e na execuções. Na obra "Rádio Re:combo Transmídia", por exemplo, a interface gráfica do software "Rádio Re:combo" é exibida em telões, ampliando o que acontece na tela dos computadores. A interação dos fruidores dá-se na manipulação dos fragmentos de som e vídeo no local da instalação e remotamente, em tempo real, via Internet. A rede também foi potencialmente utilizada na coleta de sons e imagens. Já a instalação "Constelações" possui um caráter ainda mais híbrido: além das rede Internet, da interatividade e das interfaces gráficas, utiliza outro elemento das NTC: a telefonia móvel para o envio das mensagens.

## **7. CONCLUSÃO**

Se a história da arte é marcada pelo desenvolvimento de meios e linguagens que coincidem com o desenvolvimento científico e tecnológico e com o espírito de cada época, a produção artística está permanentemente atenta, incluindo as fronteiras dos territórios digitais. Máquinas, luz elétrica, telefone, rádio e televisão, videogames, computadores, a Internet: a intervenção tecnológica no dia-a-dia modifica não apenas o comportamento, mas também a relação entre os seres humanos e formas de criações artísticas.

As obras de arte eletrônicas do grupo Re:combo utilizam as novas tecnologias de comunicação em seus projetos artísticos colaborativos, ampliando assim as possibilidades de interatividade e principalmente da participação, desde a criação do projeto até sua fase final, de apresentação/fruição por parte do receptores. Projetos artísticos colaborativos e descentralizados, desenvolvidos a partir da utilização das NTC, são criados e disponibilizados à participação na rede Internet pelo grupo Re:combo e por outros coletivos artísticos, aproveitando as características do meio digital para interagir com mais pessoas. Há assim o uso da potência interativa,

gráfica e colaborativa da rede. No estudo de caso ficou claro que o autor cria de modo compartilhado e o apreciador participa e recria a obra. O caráter interativo das obras que utilizam as NTC possibilitaram e ampliaram a experiência de troca. As obras podem assim serem mais facilmente expandidas e recriadas. A obra pode mudar e ser mudada pelos diversos participantes ao redor do mundo. Sendo assim, este artigo constatamos que as tecnologias estão sendo utilizadas na construção das poéticas digitais das obras, ultrapassando fronteiras espaço-temporais, circulando em rede, insistindo em dimensões interativas e colaborativas.

#### REFERÊNCIAS

- BEIGELMAN, Gisele. Arte Wireless [on-line] In: **Razón y Palabra**. <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n41/gbeiguel.html> - [acesso em 07 de outubro de 2005]
- DOMINGUES, Diana (org.). **Criação e Interatividade na Ciberarte**. Experimento, Rio Grande do Sul, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O Que é Arte Interativa**. [on-line] <http://www.ucs.tche.br/artecno.htm/textint.htm> - [acesso em 19 de fevereiro de 2005]
- LEMOS, André. **Cibercultura - Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Editora Sulina, Rio Grande do Sul, 2002.
- PLAZA, Julio. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. In: **Ars Revista do Departamento de Artes plásticas ECA/USP**, São Paulo, 2003.
- TAVARES, Monica. **A recepção no contexto das poéticas interativas**. Tese de doutorado, São Paulo, 2000.
- \_\_\_\_\_. Aspectos culturais e ontogênicos da interatividade. In: MOTTA, L., WEBER, M.H. et alli. (orgs.). **Estratégias e cultura da comunicação**. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Por uma Tipologia da Imagem Interativa**. [on-line]. [acesso em 02 de novembro de 2005].

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Marilei Fiorelli. Mestre em Artes Visuais pela UFBA e professora da FIB, Faculdade Integrada da Bahia. E-mail: [marifiorelli@gmail.com](mailto:marifiorelli@gmail.com).

# AUTO-REFERENCIALIDADE E META-PINTURA

Marilice Corona

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar como a auto-referencialidade da pintura foi, desde o surgimento do quadro como objeto moderno, e, continua sendo na contemporaneidade, tema e recurso para a problematização da linguagem pictórica. A primeira parte do artigo consiste em uma confrontação teórica entre certos mitos produzidos pela crítica modernista e o deslocamento teórico proposto por autores contemporâneos como Victor Stoichita e Michael Glasmeier que tentam propor uma diferente aproximação das imagens. Na segunda parte, com uma linguagem na primeira pessoa procuro descrever o processo que me levou a refletir de modo mais incisivo sobre as formas de auto-referencialidade em minha pintura. Uma investigação que reivindica o trânsito pela longa tradição da pintura e seus diversos modos de produzir imagens.

Palavras-chave: auto-referencialidade, representação, espaço, fotografia.

## ABSTRACT

*This article aims at showing how self-referentiality of painting has been both a theme and a resource for the problematization of the pictorial language since the appearance of paintings as modern objects until contemporaneity. The first part of the article carries out a theoretical confrontation among certain myths produced by the modernist criticism and the theoretical dislocation proposed by contemporary authors, such as Victor Stoichita and Michael Glasmeier, who have attempted to propose a different approximation of images. In the second part, speaking in the first person, I have described the process that has caused me to reflect more incisively on the forms of self-referentiality in my painting. It is an investigation that claims the transit through the long tradition of painting and its multiple ways of producing images.*

*Keywords: self-referentiality, representation, space, photography.*

## I – AUTO-REFERENCIALIDADE

Nos anos 50, o crítico americano Clement Greenberg, apoiado na *Crítica da razão pura* de Kant, define de forma dogmática, as bases para as definições das categorias artísticas a partir da auto-determinação e auto-referencialidade. Greenberg estende à arte o método crítico de Kant, onde uma disciplina constitui-se por usar seus próprios métodos para estabelecer seus próprios limites. O purismo reivindicado por Greenberg, no qual a integridade do plano pictórico torna-se a única condição para a pintura, não sendo compartilhada com nenhuma outra arte, expulsa do campo da pintura qualquer possibilidade de narração, ilusão ou referência externa à realidade do quadro. Sendo assim, a pintura é entendida como verdade em contraposição ao ilusionismo da pintura naturalista. E, analisando com mais atenção, é importante perceber que o sistema teórico construído por Greenberg tinha em vista a legitimação de um programa específico de pintura, ou seja, o abstracionismo norte-americano, sendo Pollock seu mais alto representante. A construção teórica de Greenberg acabou por excluir diversas manifestações pictóricas por não se enquadrarem em seus critérios, veja-se o surrealismo.

Estas informações históricas, que aqui aparecem de modo conciso, foram fundamentais para que eu pudesse me colocar de forma reflexiva diante de minha pintura. Durante a pesquisa de mestrado<sup>1</sup> perguntava-me de que modo poderia falar de representação do espaço na pintura hoje. Descobrir um novo espaço pictórico que fosse característico de nossa época, que representasse nossas concepções de espaço e natureza me parecia sem sentido<sup>II</sup>.

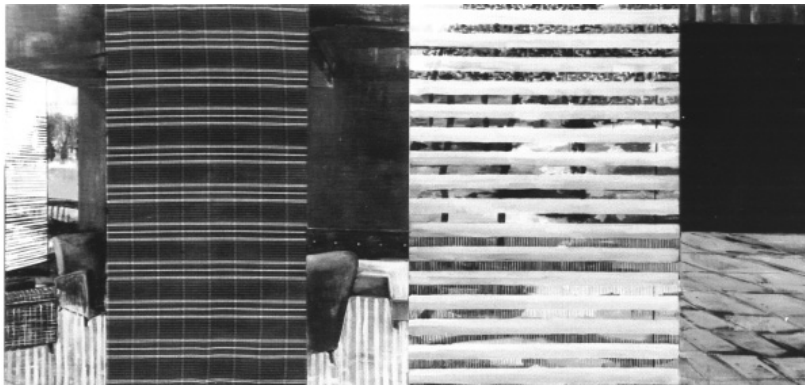


Figura 1

Voltei-me então para os postulados de Clement Greenberg e comecei a pensar sobre a auto-referencialidade e a auto-definição da pintura. Parecia-me restritivo pensar minha pintura a partir de um discurso sobre a planaridade, o formato do suporte e as propriedades das tintas. Ao experimentar articular sensações de espaço provenientes de sistemas distintos, e até antagônicos, fazendo uso da perspectiva, muitas vezes interrompidas por planos ou pela abstração informal, busquei alcançar um número maior e mais curioso de relações tanto estruturais quanto metafóricas (fig.1). A auto-referencialidade pode assumir um caráter mais amplo através destas representações, uma vez que não se torna restrita à característica planar do suporte, mas reivindica o trânsito pela longa tradição da pintura e seus diversos modos de produzir imagens. Percebi que poderia tomar os sistemas de representação do espaço não como referentes à realidade exterior ao quadro, mas como recursos operacionais derivados da história da pintura e que poderiam ser revisitados.

A planaridade como auto-definição e única condição para a pintura também poderia ser questionada, uma vez que o plano é condição necessária, mas não é condição suficiente para que haja pintura. Pensar nesses termos, seria procurar a essência da pintura, (se é que tal essência pode ser alcançada), e deixar de lado a experiência. As definições do que venha a ser pintura no decorrer da história são baseadas em convenções que, inevitavelmente, sempre acabam por deixar de fora determinadas produções.

Considero que a investigação e o debate sobre a representação na pintura ainda não se encontrem esgotados. Acredito que as questões devam ser deslocadas, uma vez que, ater-se a uma discussão baseada na morte ou não da pintura seria continuar atrelada ao reducionismo moder-

nista. Tais enfoques priorizam o purismo da linguagem em prejuízo de um estudo analítico das imagens e das representações que a ultrapassam, abrindo para novos sentidos.

Nos anos 70, Michel Foucault, através de uma interessante análise das pinturas do artista francês Gerard Fromanger<sup>III</sup>, no texto *Pintura Fotogênica*, chama a nossa atenção para o resgate da imagem efetuado pelos artistas POP. De como havíamos ficado órfãos de imagens com o reducionismo modernista. Nesta mesma década, no campo da literatura, da lingüística, da semiologia, da filosofia e da psicologia cognitiva, houve, por exemplo, uma intensa discussão sobre a representação e a linguagem metafórica. A metáfora, tomada pela tradição clássica como ornamento lingüístico, desvio e engano, passa a ser vista e discutida como uma operação cognitiva fundamental. Portanto, o que me parece importante discutir no campo da pintura não é a luta para comprovar sua pertinência ou perda de soberania, mas a sua capacidade e especificidade na formação de imagens. O estudo de suas estruturas e relações de significação. Um meio, entre tantos outros, de produzir imagens e gerar novas significações. O fato de hoje podermos contar com os mais variados meios de reprodução de imagem não legitima a desvalorização da pintura. Ao contrário, incita-nos a investigar a possibilidade de inter-relação desta com esses vários meios. Hoje nosso arquivo de imagens tomou enormes proporções. As referências externas em uma pintura representacional não dizem respeito apenas a objetos exteriores, da “realidade”, mas ao universo de outras imagens: impressas, fotográficas, cinematográficas, televisivas, virtuais, etc. Como afirma o pintor americano Mark Tansey

O problema para a representação é achar as outras funções ao lado de capturar a realidade. Eu penso no quadro pintado como uma corporificação do mesmo problema que nós enfrentamos com a noção de “realidade”. O problema ou pergunta é que realidade? Em um quadro pintado é a realidade descrita, ou a realidade do plano pictórico, ou a realidade multidimensional em que o artista e o espectador vivem? Todos os três são pontos envolvidos ao fato que quadros são inerentemente problemáticos. Este problema não é algo que possa ou deva ser erradicado por soluções reducionistas e puristas. Nós sabemos que alcançar efetivamente a realidade é destruir o médium; há mais para ser alcançado usando-o do que por sua destruição<sup>IV</sup>.

Tornou-se lugar comum através da disseminação das idéias greenberguianas tomar a auto-referencialidade e a auto-crítica da pintura como legados do modernismo. Para Greenberg “os grandes mestres haviam dissimulado os meios, usando a arte para ocultar a arte”; os rastros deixados pela matéria e pela pincelada eram fatores indesejáveis visto que distraíam da “ilusão” pretendida, como se a “ilusão” fosse o único objetivo a ser alcançado. Para o autor, “enquanto diante de um grande mestre tendemos a ver o que há no quadro antes de vê-lo como pintura, vemos um quadro modernista antes de mais nada como pintura”<sup>V</sup>.

Em “Outros critérios”, de 1972, Léo Steinberg demonstra a falhabilidade de tais afirmações e chama nossa atenção para a análise descontextualizada com que a crítica modernista se debruça ao analisar a produção de outros tempos. Segundo Steinberg, toda grande pintura, pelo menos dos últimos seiscentos anos, “chamou a atenção para a arte”, e persistentemente “<sup>VI</sup>”.



De algumas décadas para cá, alguns historiadores têm procurado construir uma análise da produção artística, tanto antiga quanto recente, que se distancia de uma teoria e história da arte de caráter evolucionista, reducionista, baseada na sucessão de estilos.

O historiador romeno Victor I. Stoichita, em *L'Instauration d'un tableau*<sup>VII</sup>, tem como objetivo principal tornar visível o processo pela qual o trabalho metapictural funda a condição moderna da arte<sup>VIII</sup>. Mas não será sobre a arte moderna que o autor irá se debruçar e, sim, sobre as pinturas do século XVI e XVII. Especificamente aquelas produzidas entre as datas de 1522 e 1675, na sua maioria dos Países Baixos. Escolhe a data de 1522 por ser o ano da revolta iconoclasta de Wittemberg e 1675 por ser a data aproximada em que o pintor Cornélis Norbertus Gijsbrechts, da Antuérpia, cria uma pintura cujo assunto é o avesso de um quadro, ou seja, o assunto pintado é o próprio bastidor.



Figura 2

Gostaria de apresentar, aqui, a leitura que Stoichita empreende de um quadro da juventude de Rembrandt, intitulado *O pintor no atelier*, de 1628, aproximadamente (fig.2). Apesar de um tanto longa, acredite ser de extrema valia trazê-la na íntegra para analisarmos alguns pontos mais adiante.

Vê-se um atelier pobre, despojado de todo acessório ou ornamento inútil. A parede pintada de cal deixa as fissuras visíveis, o chão em madeira apresenta fissuras. O centro do espaço é ocupado por um grande cavalete, visto de costas. O pintor está localizado a uma certa distância dele. Ele está vestido com uma roupa de trabalho que dá a impressão de ser muito grande para seu corpo frágil, e leva à cabeça um chapéu que projeta uma sombra profunda sobre seu rosto. Na mão direita ele tem um pincel: meia dúzia de pincéis encontram-se na mão esquerda, que segura também a palheta e a bengala. Na parede atrás dele, uma outra palheta. A esquerda, na semi-obscuridade, encontra-se uma mesa com alguns objetos. À direita percebe-se uma porta fechada. A cena se desenvolve sobre dois pólos: o quadro sobre o cavalete e o pintor. A distância que os separa implica em uma tensão. Uma luta entre duas forças desiguais parece se desenrolar, silenciosa sob nossos olhos: a luta entre a tela imensa e o minúsculo pintor., entre a arte misteriosa, gigantesca, opressiva e seu servidor desorientado, frágil, oprimido.

É muito provável que, na figura do pequeno pintor, Rembrandt nos tenha legado um de seus primeiros auto-retratos. Uma comparação com outros auto-retratos da juventude o comprovam. As características de sua atitude também: o olhar do pintor desliza entre a tela que ele está indo pintar e o espaço onde está o espectador. Este é o olhar típico, "rumo à câmara", de todo auto-retrato. A "câmara" rumo a qual Rem-

brandt olha é o instrumento que lhe devolve sua imagem: nós mesmos ao lugar de um espelho. [...]O lugar que nós ocupamos hoje, como espectadores, foi já assumido por Rembrandt para poder se ver e se pintar. É aquele "olhar" e aquela "pintura" que estão expostos, como quadro, no Museu de Boston<sup>ix</sup>.

Segundo Stoichita, Rembrandt está dentro de uma determinada tradição na qual era corrente a utilização do tema dos "cenários de produção". No entanto, o autor vai nos chamar a atenção para uma diferença presente neste quadro e a qual ele se refere como "o primeiro cenário da produção em primeira pessoa".

O quadro, [segue o autor], representa o pintor ao trabalho. O assunto da tela que ele está em vias de realizar não conheceremos nunca. Nós sabemos, no entanto, que não se trata de seu auto-retrato, no sentido tradicional do termo: Suas dimensões eliminam esta hipótese. Este grande cavalete representado no minúsculo quadro de Boston (25,1 x 35,5 cm) deve ser compreendido no quadro de uma poética da arte pictural e de auto-representação. No quadro o pequeno Rembrandt engendra (olha) uma tela imensa. A Imagem que põe em cena este contraste evidente, o quadro na sua totalidade, é a seu turno pequeno, ínfimo. Um dos charmes do quadro consiste no diálogo entre o gigantesco e o minúsculo.

Bem mais importante que o tema ou o formato do quadro a nascer é sua apresentação, característica do "cenário de produção em primeira pessoa": ver a pintura de frente (ver seu auto-retrato) implica que o acesso a obra se fará somente por trás. O acesso a pessoa do pintor impede o acesso a obra e vice-versa: O acesso à obra torna difícil o enquadramento de frente do seu autor. Os pintores do Séc. XVII tentaram resolver este problema adotando muito seguidamente as posições oblíquas, aptas a visualizar simultaneamente pintor e obra, mas o problema permanece.

Rembrandt se coloca em uma equação evidente com seu quadro: ele é visto de frente, enquanto seu quadro é visto de costas. Grande, ameaçador, sombrio, este quadro não é apenas uma presença central em seu atelier. Esta tensão, já presente em outras representações similares, tem aqui seu apogeu. O reverso do quadro é um anti-quadro, uma anti-pintura. Enquanto objeto representado "em pintura" ele é revestido, paradoxalmente, de qualidades plásticas indubitáveis. Este reverso do quadro é, observando-se de perto, um verdadeiro pedaço de bravura. O pincel que apenas toca habitualmente o espaço, a superfície do quadro, o engendrou através de longos traços de cores apagadas: ele insiste com cuidado e destreza sobre suas imperfeições, sobre os buracos do cavalete, sobre seus encaixes e bordas. Rembrandt conseguiu fazer desta superfície "anicônica" (anti-icônica) o centro de sua imagem. O pintor constrói, portanto, uma imagem tendo por tema o inacessível da imagem.

No quadro, o pintor é confrontado com o lugar do quadro que nós, espectadores, vemos de costas. Ele não se representa todavia à (na) obra. Ele acaba de fazer os clássicos três passos atrás que todo pintor conhece a significação: Estes são "os três passos" que a gente faz, seja antes de atacar a tela, seja antes de um momento de pausa, quando, abandonando a instância operante, o pintor toma a posição da instância crítica (ou auto-crítica). Palheta e pincel na mão (mas a mão direita pende imóvel ao longo do corpo), Rembrandt se afastou do quadro, a menos que ele não tivesse ainda se aproximado. Ele é pequeno. O quadro é grande. Ele o olha e - seu olhar fugidio lhe comprova - ele se olha. O cenário da produção em primeira pessoa está lá, com toda sua tensão, todos seus problemas, todo seu caráter dramático<sup>x</sup>.

De minha parte, gostaria de ressaltar algo que me chamou fortemente a atenção neste quadro. Sabe-se como é comum o tema do atelier na história da pintura. Normalmente estes espaços são representados repletos de objetos. Pincéis, tintas, mapas, desenhos, telas enroladas ou apoiadas à parede, cortinas, biombos, um eventual modelo, seja vivo ou não, enfim, instrumentos e ferramentas de trabalho que usualmente estão a mostra com a finalidade de caracterizar o espaço do fazer e da técnica. Os espaços são cheios. Mas na minúscula tela de Rembrandt o que encontramos é o vazio. O atelier minimamente caracterizado é transformado em uma grande arena no qual o pintor e o cavalete se confrontam. Estranha também, é a proporção do cavalete, que apesar da diferença de dimensões, é semelhante a do pintor, largo, pesado, atarracado. Usualmente, neste tipo de representação, os cavaletes são longilíneos, quase invisíveis. Rembrandt não nos distrai com objetos acessórios, apresenta-nos apenas a tensão e o peso do espaço existente entre o pintor e a obra a fazer.

Michael Glasmeier em seu texto “No atelier: pintura, fotografia e outras realidades” publicada no catálogo da exposição *Cher peintre... peintures figuratives depuis l'ultime Picabia*, em 2002 no Centro Pompidou, também parte de uma leitura deste mesmo quadro. Para Glasmeier tal obra é fundamentalmente sobre a arte da pintura. [...] “Enquanto arte sobre arte, a vacuidade do espaço e o avesso do quadro sobre o cavalete reenviam às questões levantadas pela modernidade. Enquanto que pintura sobre a pintura, a obra combina a técnica, a maestria artesanal e a “Idéia” em uma contingência recíproca.”<sup>XI</sup> O autor salienta o caráter reflexivo do conjunto das obras de Rembrandt, expresso até mesmo nos quadros de encomenda.

Neste texto, depois de uma análise tão cuidadosa e perspicaz quanto a de Stoichita – a quem cita – Glasmeier afirma que este quadro “ocupa um lugar chave no momento em que nos colocamos a determinar a situação da pintura nos dias de hoje.” Tomando-o então como paradigmático o autor demonstra como o quadro levanta questões que seriam fundamentais para a pintura contemporânea. Trago, sucintamente algumas delas:

1. Que é necessário e sensato para um pintor conhecer os conceitos de sua época – o que, hoje, nós poderíamos chamar de teorias da imagem ou dos médias; sem que ele deva necessariamente fazer grande ostentação em suas obras, este saber não está menos presente.
2. Que todo realismo opera a partir de então na fronteira da abstração [ pois o autor nos chama a atenção para os borrões no lugar dos olhos e os detalhes das paredes].
3. Que ao inverso, um conceito, uma *idéia*, necessariamente não termina em uma abstração., mas que ela sabe, justamente, satisfazer-se de elementos do real.
4. Que a auto-referencialidade não é uma invenção da arte moderna. Desde a renascença ela é uma condição da pintura, que este quadro a transmite a título de conclusão à modernidade.
5. Que um quadro, também, é sempre um objeto como o demonstra, muito claramente nesta miniatura, o quadro posado sobre o cavalete. A maneira que Rembrandt evoca o corte [oblíquo; a diagonal que corta a tela ao meio, que entre outras coisas divide as zonas de claro / escuro] do quadro traz uma contribuição penetrante a este debate sobre a modernidade.

6. Que um quadro pode conter muitos [quadros] ; No caso que nos ocupa: um auto-retrato, um outro quadro e um interior quase vazio. Não é indispensável que estes quadros se correspondam uns aos outros, algum pode, ao contrário ter vida própria. Eventuais interpretações encontram-se, também multiplicadas por três.
7. Que um quadro não mostra necessariamente o que esperamos dele. Ele pode simplesmente se recusar, como aqui o verso de uma pintura. Uma obra de Cornélis Norbertus Gijssbrechts – *Pintura enquadrada virada*, 1660-75 – nos apresenta um assunto análogo, que ressalta, no entanto, mais do que o poder assombroso do *tromp l’oeil*, a auto-representação empreendida pelo artista; que a pintura constrói “um espaço de pensamento”, no sentido entendido por Aby Warburg, e que ela resulta portanto, de uma distância consciente entre o pintor e sua obra, depois entre o espectador e o quadro<sup>xii</sup>.

A partir desta análise o autor irá fazer a crítica a uma tradição historiográfica da arte evolucionista construída como simples sucessão de estilos, posto que, “uma história da arte desta natureza termina por alcançar seu zênite na abstração da arte moderna”. As idéias de Glasmeier vêm ao encontro do que comentei no início deste artigo com referência aos critérios redutivos de Clement Greenberg. Importante lembrar que o texto de Glasmeier integra o catálogo de uma exposição de pintores figurativos contemporâneos, realizada em Paris, em torno das pinturas figurativas, dos anos 40, de Francis Picabia. Pinturas estas que, de certa forma, foram relegadas, durante algum tempo, a um lugar menor na carreira do artista. Em seu texto, o autor afirma ser necessária uma revisão da história da arte, principalmente ao que concerne a relação entre os pintores realistas do século XIX e o advento da fotografia. Glasmeier sugere que se faça o deslocamento de uma análise baseada na abstração como alternativa para a pintura quando esta vê sua função de reproduzir a “realidade” substituída pela fotografia. Tal deslocamento permitiria “revisar a história da arte dos tempos modernos na tentativa de reabilitar a confrontação dos pintores com a realidade”. Ao fazer-se uma revisão, conseqüentemente seremos levados a rever aquelas produções figurativas que permaneceram a margem da “história”.

Portanto, discutir sobre a representação na pintura contemporânea seria reavaliar a sua especificidade, não enquanto linguagem reduzida a planaridade de seu suporte, mas enquanto mais um meio de produzir imagens. Um meio inegavelmente ligado ao corpo com características definidas que abarcariam inclusive seu poder “ilusionista”. Ao invés de pensarmos o advento da fotografia como causa da coação da pintura à abstração, seria melhor ver esta como uma entre tantas possibilidades de caminhos para a pintura. E com relação à fotografia, como diz Glasmeier “o fato é que, pelo olhar que ela pousa sobre a experiência da realidade, tem alargado e multiplicado as tarefas, as capacidades de representação e os assuntos da pintura”<sup>xiii</sup>.

## II - ESPAÇO DE EXPOSIÇÃO E ESPAÇO DE PRODUÇÃO

Para dar continuidade à pesquisa de mestrado, tentando alterar e desdobrar determinadas questões relativas à representação, procurei pensar em algumas pequenas inversões. Comecei então pela cor. Nas pinturas anteriores a cor era de extrema intensidade assim como o contraste. O contraste é fundamental tanto na representação de espaço na pintura quanto em nossa per-

cepção daquilo que nos circunda cotidianamente. Em nossa relação com os objetos e com a sensação de profundidade. Pensei, então, como seria construir espaço com um mínimo de contraste e cor. Imaginei a dificuldade que seria conseguir isso com o branco.



Figura 3

Nesta pintura foi definida uma quantia de 10 módulos de 30 x 30cm (fig.3) que seriam colocados lado a lado determinando uma linha horizontal ao longo da parede. As imagens não são mais derivadas de revistas de arquitetura e sim de registros fotográficos obtidos por mim de espaços arquitetônicos. Este fato, de certa forma, também está transformando-se em uma regra<sup>XIV</sup>. O espaço fotografado estava em reforma e coberto de poeira de massa corrida o que me chamou a atenção pela possibilidade de produzir fotos muito esbranquiçadas. Neste momento a fotografia começa a desempenhar um papel mais incisivo em minhas imagens pictóricas. De simples referente passa a invadir a pintura através de suas convenções e características materiais.

Ao iniciar a pintura dos dois primeiros módulos coloquei as imagens fotográficas “emolduradas” por um visor de papel branco. Artifício que me ajuda a selecionar parte da imagem. A princípio tinha apenas a idéia de ir construindo espaços arquitetônicos, módulo por módulo, jogando com diversos pontos de vista: de topo, de baixo para cima, frontal, aproximado, distante, etc.. Mas ainda tinha dúvidas do porquê da definição da horizontalidade daquela seqüência. Por que escolher aquele formato que evocava a idéia de sequencialidade? Agradava-me a quantia e a possibilidade de repetição das imagens.

Durante o processo, com dúvidas sobre perder certa zona de pintura, resolvi fotografar as pinturas em andamento. Ao olhar pelo visor da câmera fotográfica fui surpreendida por uma seleção que viria a ser, depois de revelada a cópia, uma imagem composta de quatro imagens. Senti que algo como um desvio estava acontecendo. Aquela imagem composta de quatro imagens – duas pinturas lado a lado e duas fotografias de referência abaixo delas – poderia ser um novo trabalho ou uma nova imagem a ser pintada.

Optei pela segunda possibilidade e inseri esta imagem na seqüência de espaços.

Essa imagem, na verdade, suscitou novas questões:

1) O espaço representado pela pintura é o espaço de exposição. O espaço representado pela foto é o espaço da produção da primeira representação. Eu estaria pintando o processo de pintar? O registro da gênese da pintura? Temos aqui: A cópia da cópia? Pintando e fotografando e pintando o fotografado levaria para uma representação em *abismo*. Recurso metalingüístico em que uma representação refere-se a si mesma em repetição especular. Um espaço de exposição também não é, em si, uma representação?

2) Esta imagem ao ser inserida na seqüência de espaços arquitetônicos, assume a função dos planos de padrões usados anteriormente, ou seja, a imagem do “espaço de produção” funciona como uma interrupção da sensação de contigüidade das imagens perspectivadas. Desloca o olhar do observador para outra qualidade de espaço. Do espaço perspectivado da representação do espaço de exposição para a planaridade da representação da parede do atelier que suporta as telas e as reproduções fotográficas. O espaço de exposição ao lado do espaço de produção. Novamente a discussão é colocada por duas vias, uma histórica que revisita a história da pintura através do tema, o “cenário de produção”, e outra via que, paradoxalmente, nos remete a planaridade da parede, nos enviando a discussão estética sobre o estatuto da pintura. De forma diversa retorno a antinomia “ilusão”-planaridade. Outro recurso foi adotado no 9º módulo pintando-o de branco. Ali inexistia imagem. Penso neste branco como potência, o vazio fértil para os orientais. Campo onde a pintura origina-se. A tela branca como promessa de infinitas imagens. Ou então, de forma inversa, o branco como lapso – apropriando-me aqui de um termo da psicanálise – uma interrupção, apagamento ou falha da imagem. Novamente como os padrões florais e as listras, o branco intercepta a imagem perspectivada. O branco carrega sentidos antagônicos.

Este exercício reflexivo sobre a linguagem e as imagens me faz retomar a tensão e o peso do espaço existente entre o pintor e a obra representados no pequeno quadro de Rembrandt. Este espaço que poderia ser tomado como metáfora do “espaço de pensamento” referido por Glasmeier; arena da luta dialógica entre corpo e matéria que nos conduz ao sentido.

## NOTAS

- I. **(In)Versões do espaço pictórico: convenções, paradoxos e ambigüidades** é o título de minha pesquisa de Mestrado em Poéticas Visuais pelo Programa de Pós-graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS. O estudo da convencionalidade dos sistemas de representação do espaço nos possibilita compreender como determinado conjunto de regras representacionais surge em determinado período histórico; a que demandas responde um sistema específico de representação, ou seja, a que discursos está interligado. As transformações ocorridas nos sistemas de representação do espaço pictórico estão intimamente vinculadas às transformações em outros campos do saber como a astronomia, por exemplo.
- II. O espaço dividido das representações da Idade Média cede lugar ao espaço homogêneo e absoluto da Renascença que, por sua vez, será suplantado, no século XX, pela noção de espaço em contínuo movimento de expansão. A este é adicionada outra dimensão, o tempo. Somado a isso, observaremos que através do desenvolvimento de instrumentos de altíssima precisão, nossa concepção espacial tomará enormes

proporções. Tanto o conhecimento do espaço interno do corpo, através de aparelhos invasivos, ou mesmo os microscópios eletrônicos que nos proporcionam imagens inacessíveis ao olho nu, como as imagens de satélites que possibilitam a visão do macro, fazem com que o corpo e, portanto, a visão humana, não seja mais o modelo de representação. Está mais do que firmado o limite de nossos sentidos. Os meios mecânicos amplificam a nossa percepção da realidade. Portanto, tenho me questionado se estas possibilidades de deslocamentos entre o infinitamente pequeno e o infinitamente grande, entre a realidade concreta e a virtual, entre a relatividade de tempo e a simultaneidade, devam estar a cargo da pintura. Penso que outros meios, e provavelmente os tecnológicos, sejam os mais apropriados para esta tarefa.

- III. Ver FOUCAULT, M. "A pintura fotogênica" in: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001
- IV. TANSEY, Mark. **Tansey: visions and revisions**. Nova York: Harry N. Abrams, 1992.p.132
- V. GREENBREG, Clement. Pintura Modernista. In : **Clement Greenberg e o debate crítico**. (org.) COTRIIN, C. e FERREIRA, G. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 103
- VI. STEINBERG, Léo. Outros Critérios. In : **Clement Greenberg e o debate crítico**. (org.) COTRIIN, C. e FERREIRA, G. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 103
- VII. STOICHITA, Victor I. **L'instauration d'un tableau: Métapeinture à l'aube des temps modernes**. Genève: Droz, 1999. A primeira redação deste livro foi apresentada enquanto tese na Sorbone, em 1989. Stoichita nasceu em Bucareste, Romênia, em 1949. É professor de história da Arte na Universidade de Friburgo, Suíça.
- VIII. Tradução feita pela autora do artigo.
- IX. Idem. p.318.
- X. Idem
- XI. GLASMEIER, Michael. "Peinture, photographie et autres réalités". In : **Cher peintre... peintures figuratives depuis l'ultime Picabia**. Paris : Éditions du Centre Pompidou, 2002. Tradução feita pela autora do artigo.
- XII. Idem, p. 23
- XIII. Idem, p. 24
- XIV. Determinei, a partir deste trabalho, que os espaços representados nas pinturas serão de espaços fotografados por mim ou, no caso de lugares distantes, por pessoas conhecidas ou imagens presentes nos editais dos espaços de exposição. O espaço representado nesta pintura é um espaço de exposição no qual este trabalho seria inserido Quando faço o registro fotográfico já procuro um tipo de estranheza espacial que será aplicada à pintura. Recentemente, ao elaborar um projeto de exposição para o Palácio das Artes em BH, recorri a alguns amigos, que residem na cidade, pedindo que fotografassem de diversos ângulos o espaço de exposição e que me enviassem as cópias. As diferenças de tonalidades e luminosidades serviram de motivo para as novas pinturas, ou seja, tenho buscado inserir nas pinturas certas características do material fotográfico, como a repetição de uma mesma imagem em variadas tonalidades, com mais ou menos nitidez, etc... Em julho próximo a exposição será realizada.

## REFERÊNCIAS

- CORONA, Marilice. "A pintura como experiência: do corpo operante do pintor ao corpo operante do espectador". In: **Revista da FUNDATE**. Montenegro, v. III, n. 6, p. 43-48, dez. 2003.
- FOUCAULT, M. "A pintura fotogênica" in: **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- GLASMEIER, Michael. "Peinture, photographie et autres réalités". In : **Cher peintre... peintures figuratives depuis l'ultime Picabia**. Paris : Éditions du Centre Pompidou, 2002.
- GREENBERG, Clement. **Arte e cultura: ensaios críticos**. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. "A pintura moderna". In: BATTCKOCK, Gregory, **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- \_\_\_\_\_. "A revolução da colagem". In: COTRIN, Cecília e FERREIRA, Glória (Org.). **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- STEINBERG, Leo. "Outros critérios", in: **Clement Greenberg e o debate crítico**, org. Glória Ferreira e Cecília Cotrim de Mello. Rio de Janeiro: Funarte / Jorge Zahar, 1997.
- STOICHITA, Victor I. **L'instauration d'un tableau: Métapeinture à l'aube des temps modernes**. Genève: Droz, 1999.
- WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço: de Dante à internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

## CURRÍCULO RESUMIDO

Formação: 1988 – Bacharelado em Artes Plásticas / Pintura – Instituto de Artes – UFRGS – Porto Alegre/RS  
– 1990 – Bacharelado em Artes Plásticas / Desenho – Instituto de Artes – UFRGS – Porto Alegre/RS – 2002  
– Obtenção do grau de mestre no Curso de Mestrado em Poéticas Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS – Porto Alegre/RS – 2005 – Ingresso no Curso de Doutorado em Poéticas Visuais do Programa de Pós Graduação do Instituto de artes da UFRGS – POA/RS. Participou de várias coletivas locais e nacionais sendo a última 2005 – Projéteis de Arte Contemporânea 2004 – Galerias da FUNARTE – Rio de Janeiro/RJ. Individuais: 1990 – Desenhos – Galeria João Fahrion - MARGS – POA/RS – 1991 – Pinturas – Galeria de Arte da Casa de Cultura Mário Quintana – POA/RS – 1995 – Paisagem Monocular - Instalação - Torreão – POA/RS – 2002 – (In)Versões – Pinturas – Galeria Bolsa de Arte de Porto Alegre – POA/RS – 2003 – "Construturas" – desenhos – Galeria Iberê Camargo – Usina do Gsômetro – POA/RS – 2006 – Espaços de exposição – Sala Arlinda Correia Lima – Palácio das Artes – BH/MG.



# IMAGEM, ARTE E TV DIGITAL

*Mario Maciel*

## RESUMO

Sabemos que a televisão digital começa a existir com a fusão de várias tecnologias. O telespectador pode optar em sair da passividade para interagir na cadeia televisiva e assim ter um papel ativo numa programação em que anteriormente apenas assistia. Poderá, por exemplo, escolher ângulo de câmera numa partida de futebol ou encomendar um objeto que está em cena enquanto assiste à novela. Os aparelhos receptores digitais têm capacidade computacional então, grande parte dos softwares para computadores pessoais vai migrar também para o ambiente televisivo. E isso tem um alcance imprevisível visto que parte da população mundial já ocupa o tempo assistindo televisão, se divertindo com jogos eletrônicos, no telefone celular ou navegando na rede mundial.

Palavras-chave: Imagem digital, arte interativa, TV Digital, jogos eletrônicos.

## ABSTRACT

*The digital television starts with a several technologies coalition. Now the viewer can opt in go out from the passivity to interact in the network and thus have an active paper in a programming in which it previously just watched. We can, for example, choose camera angle in a soccer match or to order an object that is in scene while it watches to the soap opera. The digital devices receivers have computational capacity then great part of the softwares for personal computers is also going to migrate for the television environment. And that has an unexpected reach since part of the world population already occupies time watching television, having a good time itself with electronic games, in the cellular phone or navigating in the world wide web.*

*Keywords: Digital image, interactive art, digital TV, games.*

## INTRODUÇÃO

O Brasil ainda debate sobre qual sistema será implantado enquanto aguarda o processo de desenvolvimento de um Sistema Brasileiro de Televisão Digital (SBTVD) que tem sido, nos últimos dois ou três anos, o foco de atenção em centros de pesquisa e em universidades, no intuito de repassar ao governo federal as informações para a tomada de decisões sobre qual o mais adequado padrão de TV Digital. Isso está resultando num intercâmbio de conhecimentos, capacitação de pessoal e inovações que colocam o Brasil na era da TV Digital.

Além desse básico técnico, as premissas apontam para que a televisão digital no Brasil seja também um instrumento de inclusão digital. Assim, fica aberto mais um portal no campo da arte, o das imagens interativas digitais, que cria uma demanda urgente de artistas programadores para a implementação de trabalhos e instalações interativas nessa nova mídia.

A priori, tecnicamente um sistema de televisão digital se define por um conjunto de componentes que viabilizam a transmissão e a recepção de programas interativos. Esses sistemas são atrelados a padrões que vão desde a codificação do vídeo até o *software* que permite o trânsito

em diferentes equipamentos. Aqui o consenso mundial favorece da linguagem Java por ter sido ela, desde o início, uma proposta para compatibilidade em qualquer plataforma. O sistema europeu *Digital Video Broadcasting* (DVB) e o americano *Advanced Television Systems Committee* (ATSC) já utilizam a tecnologia Java, enquanto o japonês, *Integrated Services Digital Broadcasting* (ISDB) indica Java como opção. Provavelmente o Sistema Brasileiro de Televisão Digital (SBTVD) também se fixará na linguagem Java além de adotar o sistema *Motion Pictures Expert Group* (MPEG-4) como mecanismo de transmissão de vídeo digital. Então, um sistema de televisão digital se condensa como um conjunto de definições que servem para a transmissão e recepção simultaneamente. O receptor é um computador adaptado ao ambiente televisivo, possuindo memória, sistema operacional, processador e, o *middleware*, ou seja, uma instância de *software* que faz a ponte de conexão entre as diferentes características de cada equipamento e os sinais recebidos e emitidos. O *middleware*, também conhecido como camada de abstração, precisa se adaptar a qualquer tipo de plataforma ou equipamento. E a linguagem para multiplataforma mais usada mundialmente é Java, da empresa norte-americana *Sun Microsystems*. A Sun iniciou o Java TV em 1998, mas somente em outubro de 2000 lançou a primeira versão, que logo passou por adaptações para o uso em dispositivos embarcados como celulares, *palmtops* e *notebooks*.

A TV Digital certamente será um marco importante na história da tecnologia, pois o resultado será uma imprevisível mudança de comportamentos e valores como, em diferentes épocas, ocorreu com a pintura, a gravura, a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador, os jogos eletrônicos, a Internet e a telefonia móvel.

Sem dúvida, a TV Digital já interessa a quem procura se expressar através da arte interativa em instalações, robótica, jogos eletrônicos e outros suportes que também fazem parte desse universo interativo digital.

Os recursos da TV Digital incluem o acesso, seleção e informações sobre serviços, controle de gráficos de tela, recepção de sinal de difusão, dados de difusão e gerência do ciclo de vida das aplicações, os Xlets. O termo serviço para a TV Digital corresponde ao que conhecemos hoje por canal de televisão, enquanto um Xlet é uma aplicação Java que aproxima a TV Digital da interatividade de um computador convencional. Por analogia, o Xlet está para TV Digital assim como o Applet está para *Hypertext Markup Language* (HTML).

## **BREVE HISTÓRIA DA TELEVISÃO DIGITAL**

A história da televisão digital talvez tenha começado em 1970, quando a direção da rede pública de TV do Japão, a *Nippon Hoso Kyokai* (NHK), juntamente com um consórcio de quase cem estações comerciais, contrataram cientistas do *Science & Technical Research Laboratories* para o desenvolvimento de uma TV de alta definição, que seria depois chamada de *HDTV*. Os esforços eram para inventar uma tecnologia capaz de dar ao telespectador as sensações mais próximas possíveis, tanto em imagem quanto em som, daquelas experimentadas por um espectador no cinema. Isso exigia não só maior nitidez da imagem e estabilidade na transmissão, mas também uma tela com dimensões proporcionais a das salas de projeção.

Ao constatarem que não era tão fácil dobrar o número de linhas do receptor, de 525 ou 625 para 1000 ou 1200 linhas, os engenheiros japoneses entenderam ser ainda mais difícil melhorar a qualidade da transmissão a partir da plataforma analógica. Não existia tecnologia capaz de realizar a compressão necessária para a transmissão de informações no volume exigido pela alta definição a partir de um canal tradicional. Entretanto, com a digitalização, aumentavam as probabilidades dessa meta ser atingida.

### **DÉCADA DE 80**

Um consórcio japonês conhecido por *Hi-Vision Promotion Association* passou a operar com o *Digital Hi-Vision Broadcasting*, que era a HDTV em sua fase inicial. O serviço foi lançado oficialmente em dezembro de 2000, sendo hoje recebido por mais de um terço dos domicílios do Japão.

Na Europa, patrocinados pela Comunidade Européia, os pesquisadores também se fixaram sobre um padrão único, que num primeiro momento foi chamado de *Memorando*. Em 1986, com o projeto *Eureka*, os europeus chegaram a uma alternativa, similar aos japoneses, quando implementaram a *Multiplexed Analog Componentes* (MAC). O esforço resultou no sistema europeu.

Nos primórdios dessa plataforma os avanços que ocorriam na Ásia e na Europa eram acompanhados de perto pelos mesmos setores nos Estados Unidos que faziam questão de encontrar uma solução nacional para a questão. Em 1983, com o apoio de várias organizações foi criado o grupo que iria finalmente liderar os esforços para conceber a tecnologia norte-americana, a *Federal Communications Commission* (FCC). Em 1987, a FCC formou o *Advisory Committee on Advanced Television Service, Television Test Center* (ATTC), uma organização privada sem fins lucrativos voltada para o estudo sobre os possíveis impactos tecnológicos das novas tecnologias de DTV.

O final da década de 80 e início dos anos 90 foi a época da implementação do MP3, que se tornou o formato mais usado para compressão de arquivos de música na internet. Em 1994, do aprimoramento do MPEG-1, surge o MPEG-2. Com grande capacidade de compressão, essa segunda versão da tecnologia tornou-se o padrão oficial dos sistemas de *Digital Video Disc* (DVD) e, também da televisão de alta definição (HDTV).

Resumindo, se aos japoneses coube a primeira iniciativa no sentido de viabilizar a transmissão no formato de alta resolução digital, ficou com os europeus o mérito de desenvolver a tecnologia que condensava os dados de uma forma satisfatória para a transmissão segura de vídeo em alta definição.

Um relatório da agência reguladora norte-americana demonstrou em 1996 que o sistema de DTV aumenta a qualidade técnica da transmissão de televisão. No mesmo documento, a comissão destacou que o sistema dava a esses usuários o acesso a hospedagem de serviços de informação e em torno disso, portanto, acabou nascendo o *Advanced Television Systems Committee* (ATSC).

### **1996-2000: GESTAÇÃO DA TV DIGITAL**

Em novembro de 1995 foi criado o padrão norte-americano de TV Digital. Antes disso, foram detalhados as partes que comporiam o sistema: codificação de áudio e vídeo, multiplexação de sinais, modulação para transmissão e demodulação de áudio e vídeo-recepção.

Em 1999 todas as emissoras afiliadas às maiores redes americanas como a ABC, CBS, Fox e NBC receberam autorização para transmitir com sinal digital que deverão atuar somente com essa tecnologia até 2007.

Pioneiro, o Japão ficou para trás na corrida enquanto estava o Hi-Vision. Começou a recuperar fôlego a partir de 1997, quando a rede NHK desenvolveu o *Integrated Services Digital Broadcasting* (ISDB). Concebido com diversas semelhanças em relação à tecnologia européia DVB, o padrão japonês tem um diferencial importante, ou seja, sua plataforma suporta múltiplas aplicações.

### **QUALIDADE DE IMAGEM E SOM**

*Resolução da imagem* - os primeiros receptores apresentavam 240 linhas de vídeo, atualmente, um monitor analógico de boa qualidade tem entre 525 e 625 linhas. Um monitor digital de alta definição tem 1080 linhas como padrão.

*Novo formato da imagem* - a tela dos monitores digitais passará do formato 4:3, típico da TV analógica, para o formato 16:9, mais próximo do formato panorâmico de uma tela de cinema.

*Qualidade do som* - a televisão iniciou com som mono, um canal de áudio, evoluiu para o estéreo, com dois canais, um esquerdo e outro direito. Com a TV digital, passará para seis canais, padrão utilizado por sofisticados equipamentos de som e *home-theaters*.

### **INTERATIVIDADE**

*Interatividade local* - o conteúdo é transmitido unilateralmente para o receptor de uma só vez. A partir daí, o usuário pode interagir livremente com os dados que ficam armazenados no seu receptor.

*Interatividade com canal de retorno não-dedicado* - a interatividade é estabelecida a partir da troca de informações por uma rede à parte do sistema de televisão, como uma linha telefônica. A transmissão das informações ocorre via ar, mas o retorno acontece pelo telefone.

*Interatividade com canal de retorno dedicado* - com a expansão da rede Internet de banda larga é possível usar o mesmo canal de retorno. Caso contrário, o usuário da TV digital necessitaria não apenas de antenas receptoras, mas também de antenas transmissoras, além de um sistema para enviar os sinais até a central de transmissão.

### **ACESSIBILIDADE**

*Facilidades para gravação de programas* - a introdução de sinais codificados de início e fim de programas facilitará o acionamento automático de videocassetes, gravadores digitais e outros periféricos.

*Gravadores digitais incluídos nos receptores ou conversores* - alguns modelos de aparelhos receptores ou mesmo os conversores poderão incorporar gravadores digitais de alto desempenho, semelhantes aos discos rígidos utilizados nos computadores, que poderão armazenar muitas horas de gravação e permitir que o usuário escolha a hora de assistir o programa que desejar.

*Múltiplas emissões de programas* - a transmissão de um mesmo programa em horários descontínuos, um filme, por exemplo, iniciando de 15 em 15 minutos, em diversos canais permitirá que o usuário tenha outras oportunidades para assistir ao programa desejado a um horário qualquer.

## **RECEPÇÃO**

*Otimização da cobertura* - a tecnologia digital possibilita flexibilidade para ajustar os parâmetros de transmissão de acordo com as características geográficas locais. Em áreas acidentadas ou com muitos obstáculos como grandes conglomerados urbanos, por exemplo, pode ser utilizado o recurso da transmissão hierárquica. Com este recurso, um programa pode ser transmitido, com sinal menos robusto, de modo a ser recebido em locais mais favoráveis, através de antenas externas, por exemplo, enquanto outro programa ou o mesmo programa do mesmo canal é transmitido com sinal mais robusto com uma menor resolução de imagem para recepção em todos os pontos da área de prestação do serviço. Isto permite que terminais portáteis ou móveis, instalados em veículos, possam receber sem problemas as transmissões.

## **MEIOS DE TRANSMISSÃO**

Assim como na TV analógica convencional, o sinal digital trafega por diferentes meios, que deverão continuar coexistindo.

*Terrestre* - transmitido por ondas de radiofrequência, os sinais digitais são transmitidos e necessitam de antenas e receptores apropriados para a recepção. Esse é provavelmente o meio mais aguardado da TV digital já que seu custo é muito baixo, não há necessidade de pagar assinaturas bastando as grandes emissoras de TV no país e suas retransmissoras fazerem as devidas adaptações e os consumidores adquirirem receptores. Entretanto, existem companhias de TV por assinatura transmitindo programação usando um sistema semelhante no Brasil, o MMDS.

*Satélite* - em uso no Brasil desde 1996 através das TVs por assinatura como SKY, Tec Sat e DirecTV esse sistema permite que pessoas que moram em regiões remotas possam captar o sinal digital. Há um satélite público da Embratel transmitindo sinais digitais a antenas parabólicas específicas, esse sistema chamado de *banda C digital* é totalmente gratuito.

Na verdade, existem vários satélites com transmissões digitais abertas livres, sem assinatura, chamados de sistemas *Free To Air* (FTA). Essas transmissões digitais estão em formato DVB e podem ser encontradas em satélites como a série BrasilSat, Nahuel, Amazonas, Hispasat.

*Cabo* - utiliza redes de cabo convencionais CATV para transmitir os sinais digitais que chegam a casa do assinante via operadoras de TV por assinatura. Implantado em 2004 em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro esse meio de transmissão para TV digital é atualmente o mais difundido no mundo.

Normalmente as operadoras de TV a cabo recebem os canais, digitais e codificados, via satélite. Após a recepção, filtragem e amplificação eles podem ter dois processos para a transmissão no cabo, sendo um deles a codificação analógica dos canais, a exemplo dos canais *premium*, *pay-per-view*, conteúdo adulto e outros, a partir de um tipo de empacotamento para a modulação e transmissão via cabo.

Para a transmissão da programação os sinais são recebidos digitalmente do satélite. São amplificados, filtrados, modulados e transmitidos digitalmente em uma faixa de frequência reservada para os sinais digitais, mantendo ainda o serviço e os assinantes do sistema analógico. Para a recepção dos sinais digitais é necessário, da mesma forma que no analógico codificado, o

uso de um *set top box*, que é um decoder digital no padrão adotado pela operadora.

*Internet* - conhecido também como IPTV, esse sistema utiliza conexões de alta velocidade à Internet, banda larga, para transmitir os sinais digitais. Entre suas vantagens estão a coexistência automática das tecnologias já conhecidas de Internet, web, e-mail, mensageiros e outros, com a recepção de TV. O grande desafio dessa tecnologia é prover conexões de alta velocidade que só pode ser viabilizado com redes de fibra óptica.

#### **HDTV**

Em sua maior resolução de imagem, o *High Definition Television* (HDTV), esse padrão prioriza a nitidez e qualidade da imagem em detrimento do número máximo de canais a serem transportados em uma mesma frequência. Atualmente, a resolução HDTV encontra resistência em avançar no mundo, sendo o alto custo da solução um dos principais obstáculos. O HDTV é atualmente utilizado em algumas grandes cidades localizadas em partes dos Estados Unidos, do Japão e de algumas regiões da Europa.

#### **TRANSFORMAÇÕES PROVOCADAS PELA TELEVISÃO**

A televisão é um dos mais importantes meios de difusão de informações e entretenimento para grande parte da humanidade. Lugares remotos recebem a mesma programação para as áreas urbanas altamente desenvolvidas, tanto no conteúdo como na recepção do sinal.

No Brasil, a televisão possui um papel fortemente integrador. Sua presença tem transformado a cultura, o lazer e o exercício da cidadania. A televisão brasileira chega a mais de 90 por cento dos domicílios brasileiros, sendo que 80 por cento recebem exclusivamente sinais da televisão aberta, via terrestre. Logo, é esperado que a TV Digital Terrestre venha a ter o mesmo tipo de penetração.

#### **UMA OUTRA REALIDADE CHAMADA TV DIGITAL**

A TV Digital não deve ser vista simplesmente como uma evolução tecnológica da televisão e sim uma nova plataforma de comunicação baseada em tecnologia digital para a transmissão e recepção de sinais. Esta tecnologia proporciona ganhos em termos de qualidade de vídeo e áudio, aumento da oferta de programas televisivos, associado a novas possibilidades de serviços e múltiplas aplicações.

A TV Digital combina as características tradicionais da televisão analógica com as funcionalidades proporcionadas pelo computador pessoal, hoje exclusivo meio de acesso à Internet. É possível usar as facilidades da tecnologia digital para acessar a rede mundial de computadores a partir de um aparelho de televisão. Assim como a rede Internet, que é baseada em computadores, a televisão digital demandará menos custos e não deverá apresentar maiores dificuldades de adaptação.

Com a potencialidade de oferecer um número maior de canais, comunicação bidirecional entre telespectadores e emissoras a partir de um canal interativo, além de um portal conveniente para serviços on-line, a TV Digital poderá estender os benefícios da era da informação a uma vasta camada da população que atualmente tem acesso ao entretenimento audiovisual de forma passiva, com pouca ou quase nenhuma interação com o provedor da informação ou mesmo com poucas oportunidades de prover informação.

O acesso a uma gama de serviços, diferentemente do que é oferecido pela TV analógica atual, dá ênfase à possibilidade de escolha a partir de um grande número de fontes e à participação mais ativa da audiência. A TV Digital poderá ainda incluir aplicações totalmente desvinculadas da programação dita normal, relacionadas ao trabalho ou negócios, ao entretenimento, à educação e à informação, bem como aplicações baseadas no protocolo internet (IP), como governo eletrônico, mensagem eletrônica e comércio eletrônico. É, sem dúvida, uma tecnologia que tem potencial para afetar as relações sociais.

#### **O SISTEMA BRASILEIRO**

É quase certo que o governo brasileiro opte pelo padrão de TV digital japonês, numa decisão que começou em 1994. Na época, acompanhando a tendência internacional estudava a transição dos sinais analógicos para digitais, o que traria benefícios como a melhora na qualidade de recepção de imagens e imagens em alta definição.

A partir de 1998 essa avaliação de sistemas passou a ser conduzido pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel). Já no final dos anos 90, representantes do governo, indústria e emissoras debatiam qual tecnologia disponível seria a mais adequada aos interesses brasileiros. A dúvida ficava entre os sistemas japonês, europeu e americano, cada um com características que trariam dinâmicas diferentes para o Brasil em termos do funcionamento da indústria de TV, do desenvolvimento tecnológico e da perspectiva de exportação de produtos eletrônicos.

Nesse período foram feitos vários testes e simulações que mostravam as vantagens e viabilidade técnica de cada um destes sistemas. Tudo ficaria mais difícil a partir de 2003, quando o governo considerou usar a transição para as novas tecnologias como forma de promover a inclusão digital. Então, deveria ser criado um sistema próprio.

O temor ficaria por conta de que a decisão fosse semelhante à escolha do padrão Pal-M, o sistema de sinais para a TV colorida adotado no Brasil por escolha do regime militar. Essa decisão fez do país uma ilha em termos de tecnologia de sinais.

O governo brasileiro então passou a financiar pesquisas em universidades, investir na criação de equipamentos para codificação de sinais e em *hardware* e *software* que seriam usados como decodificadores. Após vários protótipos, exibidos no início de 2006, os investimentos no sistema brasileiro foram interrompidos e o governo federal escolheria entre um dos padrões existentes: o americano, o europeu ou o japonês.

O padrão do Japão de TV Digital acabou se sobressaindo sobre os demais, quer por que agradasse mais aos interesses das emissoras de TV, pois com o japonês, o sinal de TV Digital poderia chegar a celulares sem passar pela rede das operadoras de telefonia, quer porque os japoneses tivessem oferecido melhores contrapartidas como a construção de uma fábrica de semicondutores no Brasil. A manufatura local destes componentes eletrônicos permitiria a transferência de tecnologias elevando a competitividade brasileira como plataforma exportadora. De qualquer forma, a fábrica de semicondutores foi um dos motivos que levou ao adiamento da decisão sobre o padrão de TV digital, já que os representantes do governo brasileiro tentaram várias vezes negociar com

japoneses e europeus a melhor contrapartida possível à escolha do padrão de sinais, que também pode ter influência regional em países vizinhos como Argentina, Uruguai e Paraguai.

Fora o incômodo do compasso de espera em torno da decisão, que restringe investimentos e negócios potenciais do setor audiovisual e da indústria de eletrônicos, a única certeza é que a transição do padrão analógico para o padrão digital exige que a população adquira aparelhos conversores, os *set-top boxes*.

Repetindo o que já foi escrito anteriormente existem em todo o mundo três sistemas de TV Digital: o sistema americano, o sistema japonês e o sistema europeu. Cada um deles foi concebido tendo em vista as condições e peculiaridades dos países proponentes e seguindo objetivos diversos. Eles foram amplamente testados e analisados por entidades e especialistas brasileiros.

O sistema americano (ATSC) privilegia uma televisão com alta definição. O sistema japonês (ISDB), além da alta definição das imagens, tem como característica marcante a mobilidade. O sistema europeu (DVB) por sua vez, privilegia a múltipla programação, a interatividade e novos serviços.

Para o Brasil, um padrão de televisão digital deve contemplar as reais necessidades da sociedade brasileira, tendo em vista o perfil de renda da população e as novas possibilidades abertas através da interatividade. É consenso que a TV Digital brasileira possua atributos de baixo custo e robustez na recepção; flexibilidade, de modo que as emissoras possam escolher esquemas de programação e modelos de negócio de acordo com sua conveniência e dos consumidores; interatividade e promoção de novas aplicações à população, proporcionando educação e cultura, para contribuir com a formação de uma sociedade apta a enfrentar os desafios de um mundo onde a informação e o conhecimento são vitais.

O padrão japonês chega com isenção de *royalties* que se traduz em redução direta no preço do conversor ao consumidor. Também por ser o mais recente, o padrão japonês é o único a permitir o uso combinado de componentes japoneses, europeus e norte-americanos, além dos fabricados pela indústria brasileira, para conversores, receptores de televisão e aparelhos celulares.

#### **AGENTE ATRATOR: UM GAMEARTE**

Aproveitando os recursos da TV Digital a idéia é pesquisar como essa mídia pode atender a soluções inéditas no campo da interação e conteúdo de programação. Isto é, usar esse meio nas suas potencialidades técnicas.

Game 1: programar um tipo de jogo onde os participantes escolherão seus parceiros a partir de uma descrição que pode até envolver código genético, tipo físico, comportamento, valores e, o mais importante, que queira jogar. Assim, um atrator ou agente digital realiza uma varredura aos bancos de dados vinculados à TV Digital revelando quais são as pessoas disponíveis, naquele momento, com aquelas características. Logo, o jogador poderá interagir com alguém que pode até ser um vizinho ou mesmo uma pessoa que viva em outra localidade. Um ambiente social complexo é então criado.

Game 2: uma novela onde a TV use os mesmos cenários da cidade de alguém que esteja interagindo com o sistema.



## REFERÊNCIAS

BATISTA, Carlos Eduardo Coelho Freire et alli, **Uma proposta de arquitetura middleware para o sistema brasileiro de tv Digital**. Revista de Engenharia e Sistemas Digitais, v.2, p. 29-50, 2005

BECKER, Valdecir, MONTEZ, Carlos. **tv Digital interativa: conceitos, desafios e perspectivas para o Brasil**. Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SCHWALB, Edward. **ITV Handbook: technologies and standards**: Prentice Hal, 2003.

### Sites:

[http://www.mc.gov.br/tv\\_digital](http://www.mc.gov.br/tv_digital).

<http://www.estadao.com.br/tvdigital>.

<http://www.globo.com.br/tvdigital>.

<http://www.mundojava.com.br>.

<http://www.java.sun.com/products/javatv>.

<http://www.lavid.ufpb.br>.

<http://www.xletview.sourceforge.net>.

<http://www.mhp.org>.

<http://www.dvb.org>.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Mario Luiz Belcino Maciel. Arquiteto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), licenciado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UNB) e mestre em Arte; linha de pesquisa em arte e tecnologia pela Universidade de Brasília; é professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), no Espaço Cultural 508 Sul e no Departamento de Artes Visuais da UNB.

## **O OBSERVADOR NA CIÊNCIA E NA ARTE**

*Fernando Fogliano, Milton Sogabe*

### **RESUMO**

A tecnologia digital, no contexto da arte, ressaltou a característica da interatividade num grau mais complexo entre obra e público. As instalações interativas exploram muito essa característica, criando ambientes onde o público interfere fisicamente, na atualização dos eventos que lá acontecem. Na ciência também, o observador passou a ser considerado como parte da observação, que interfere no fenômeno observado. O texto apresenta analogias entre essas duas áreas, pelo ponto de vista do observador, além de apontar para outros aspectos decorrentes desse fato.

Palavras-chave: interatividade, observador, arte-ciência, arte-tecnologia.

A relação entre arte, ciência e tecnologia sempre existiu, embora em níveis diferenciados de acordo com o contexto histórico. Porém, no século XX, essa relação ganhou gradativamente uma importância maior, principalmente quando a partir dos anos 50, presenciamos o surgimento de termos como Arte Cinética, Arte Cibernética, Arte-Tecnologia, Arte-Ciência e outros mais, caracterizando o diálogo intencional da arte com essas áreas.

As analogias do Cubismo com a Teoria da Relatividade, apresentando uma nova relação entre espaço/tempo, também inauguraram uma discussão sobre similaridades (e diferenças) entre as descobertas científicas e as criações artísticas que pareciam produzir uma mesma visão de mundo.

Nossa intenção é acrescentar mais um elemento nesse diálogo, da arte e da ciência com o mundo e conseqüentemente, da arte com a ciência, trazendo à discussão a “relação do observador com o objeto observado”, relação que passa por transformações semelhantes em ambas as áreas.

### **O OBSERVADOR NA ARTE**

No contexto da arte, podemos encontrar o termo observador em duas situações. A primeira diz respeito ao artista, quando observa um modelo para construir sua obra. A observação é um elemento importante para o artista, principalmente no desenho de observação, que ajuda a desenvolver a percepção visual e a utilização dos elementos gráficos. Mas não é nesse sentido que estamos nos referindo ao observador, mas sim em relação ao público que entra em contato com a obra artística, tal como no teatro podemos nos referir ao espectador e na música ao ouvinte. Embora o termo observador pareça fazer menção a um indivíduo passivo, na observação sempre há um julgamento e uma crítica, resultado de sensações e reflexões, que certos conceitos de arte não permitiram aflorar. Mas se dizemos que participaremos de uma atividade apenas como observadores, significa que não poderemos atuar e não teremos direito à voz.

Nessa relação do público com a obra, embora o senso comum, ainda considere o público como um elemento passivo, presenciamos na história da arte do século XX, o surgimento de obras que solicitaram do público um envolvimento cada vez maior no momento de contato com

a obra. A arte tem como essência a transformação constante, provocada pelos pensamentos dos artistas, que se materializam nas obras e transformam os conceitos de arte, de obra, de artista e de público também, em conjunção com outros fatores tecnológicos, científicos e sociais.

Nosso objetivo neste trabalho é incorporar outras referências e reflexões no campo da arte, trazendo um importante autor que pensou e sintetizou a relação obra/público, para podermos realizar uma comparação com algo que aconteceu na ciência também, em relação à questão do observador.

Júlio Plaza(1990), em seu texto “Arte e interatividade: autor-obra-recepção” apresenta 3 graus de aberturas da obra de arte à recepção, relacionadas às 3 fases produtivas da arte: artesanal, industrial e eletro-eletrônica.

1) Abertura de primeiro grau: definida pelo conceito de “obra aberta”, quando é permitida ao público a interpretação, não existindo na obra um único significado, que o autor ou o conceito de arte determina, tal como acontecia na arte como cópia da natureza. Na obra aberta quanto mais leituras a obra provocar mais rica se torna. O público passa a ter uma participação não apenas ao nível da contemplação visual, mas completando a obra com suas interpretações. A obra não se altera fisicamente, mas os seus significados sim.

2) Abertura de segundo grau: o público é convidado para participar das obras, que se transformam em eventos artísticos. “Nos ambientes é o corpo do espectador e não somente o olhar que se inscreve na obra.” (PLAZA, 1990:14) A obra só se configura com a participação corporal do público. Os *happenings* e as *performances* são as novas modalidades de arte que vão envolver fisicamente o público na obra. Podemos fazer um paralelo deste fato com eventos semelhantes nas artes cênicas e na música também.

3) Abertura de terceiro grau: acontece com a tecnologia eletroeletrônica, que vai produzir obras com a característica física de se atualizar (acontecer, tornar presente, materializar-se) no momento em que o público entrar em contato físico com elas, intermediado por algum aparato tecnológico aparente ou oculto no ambiente. O processo digital permite que imagens, sons e palavras fiquem armazenadas numa memória e se materializem de acordo com as atuações do público. O computador como mídia que funciona com programas, possibilita a geração de elementos visuais, sonoros ou verbais a partir de algoritmos processados em tempo real, gerando novos elementos, a todo o momento, que alguém interage. Ao mesmo tempo o computador pode funcionar como controlador de sinais de entrada e saída de informações que estejam para ser geradas por um algoritmo, pré-gravada na memória ou em outra mídia externa, tornando um ambiente (instalações interativas) totalmente fluído e instável, a mercê do público, que passa a ser chamado de “interator”, pois precisa interagir fisicamente com a obra para que ela aconteça, trazendo à discussão a quase existência de um co-autor.

Embora a interatividade sempre esteja presente quando o público entra em contato com qualquer tipo de obra, apresentamos esses três momentos em que o público vai sendo solicitado a participar da obra em níveis diferenciados de interatividade, devido à estrutura e materialidade inscritas nas próprias obras. Do público como observador “passivo” que não podia tocar na obra,

um objeto sagrado, ao público que passa a ter permissão para fazer suas próprias interpretações sobre o significado da obra, temos mais um salto quando lhe é permitido tocar na obra, e daí para frente, um relacionamento mais íntimo do público com a obra vai acontecendo, até incorporá-lo fisicamente na própria obra, em níveis cada vez mais complexos de interatividade.

A tecnologia digital, principalmente, permitiu que a materialidade das imagens, dos sons e das palavras se tornasse fluida e se atualizasse de formas diferenciadas, de acordo com a interação do público. Essa característica e possibilidade trazida pelo digital permitiram que, a interatividade entre público e esse universo virtual acontecesse das formas mais variadas, onde a criatividade dos artistas se contaminou com informações da tecnologia e da ciência.

As instalações multimídia interativas tornaram-se uma forma de apresentação de várias propostas artísticas, onde o corpo do público, agora denominado “interator”, atualiza eventos através de interfaces criativas, que exigem atuações desse interator para que os eventos aconteçam. “Na instalação interativa, a pessoa é pensada no seu todo, sinesteticamente e culturalmente, requisitando sua participação ao nível do sensorio-motor, da percepção e da reflexão. Ela faz parte da obra, que não se realiza sem a sua presença e atuação”. (SOGABE, 2005; 171) Obra e público passam a fazer parte de um mesmo sistema e se influenciam mutuamente, e não podemos mais pensar na obra sem a interferência dos “observadores”.

#### **O OBSERVADOR NA CIÊNCIA**

Quando os estudiosos se puseram a refletir sobre as origens do cosmos acabaram por se deparar com a questão de que o universo, como o conhecemos, tem uma história particular que envolve nossa existência, como observadores, dentro dele. O princípio antrópico, em sua forma forte, afirma que o universo existe como o conhecemos devido a existirmos dentro dele. Em sua forma fraca, tal princípio propugna que o universo deva ser suficientemente antigo para que nele algumas estrelas possam ter completado seus ciclos de vida produzindo elementos químicos, como oxigênio e carbono, necessários à nossa constituição. Por outro lado, esse princípio também preconiza que tal universo seja novo o suficiente para que existam algumas estrelas capazes de sustentar a vida. A regra de Feynman para o princípio antrópico condiciona a existência de possíveis universos com propriedades e constantes tais que viabilizem a emergência de vida inteligente, de produzir em seu interior seres capazes de observá-los (HAWKING, 2001, 86). Gell-Mann (1994) propõe uma versão para o princípio antrópico que não seja, segundo ele, nem absurda, em sua forma forte, nem trivial em sua forma fraca. Segundo ele existem certas alternativas para a história do universo capazes de criar condições favoráveis em vários lugares para a evolução de sistemas complexos e adaptativos. Tais sistemas coletam e utilizam a informação disponível em seus ambientes, constituindo observadores dos resultados dos processos histórico-evolutivos no universo. Talvez, segundo Gell-Mann, pudesse ser teoricamente possível a busca de um princípio capaz de prescrever as condições para a existência de tais observadores. Tal princípio deveria, além de poder descrever a existência da vida na terra, permitir o cálculo das possibilidades de recebermos sinais de sistemas complexos e adaptativos inteligentes (vida inteligente) a partir de

planetas em órbita de estrelas distantes. Tal cômputo deveria considerar o tempo necessário para que uma civilização técnica pudesse desenvolver os meios necessários para a transmissão de sinais. Outro fator importante seria a determinação da probabilidade do planeta poder sustentar sistemas complexos adaptativos. Alguns ensaios realizados indicam que tal cálculo levaria a condições bastante restritivas. Tais análises ainda encontram-se ainda no campo da especulação não havendo consenso entre os estudiosos. Gell-Mann ainda considera se, ao contrário da existência de um princípio organizador universal, não estaríamos nos defrontando com um conjunto de, embora fascinantes, questões convencionais na ciência teórica. Tais questões estariam relacionadas à busca das condições necessárias para a evolução de sistemas complexos adaptativos em vários dos ramos da história, em vários lugares e momentos, dada uma teoria fundamental das partículas e do estado quântico do universo (GELL-MANN, 1994; 212-213).

A questão de estarmos aqui e agora, como observadores no universo, está, conforme vimos acima, longe de poder ser considerada trivial. Nossa existência e nossa capacidade de observarmos conscientemente nosso universo levantou questões ainda mais desconcertantes com o surgimento da mecânica quântica. Esse recente ramo da física foi introduzido por Max Plank em 1900, marcando um importante afastamento da descrição do universo oferecido pela mecânica newtoniana. Através da quântica puderam ser explicados certos fenômenos que intrigavam os cientistas no início do século XX. Por intermédio dos estudos de DeBroglie, em 1924, introduziu-se a idéia de que uma partícula pode também ser descrita na forma ondulatória. O princípio da incerteza, descoberto por Heisenberg, exprime a impossibilidade de definição simultânea da posição e da velocidade de uma partícula. Esse princípio é expresso na função de onda de Schrödinger que descreve as propriedades de um sistema em termos de probabilidades de existência de estados superpostos. Segundo a descrição quântica, um sistema pode estar num estado indeterminado num certo momento, tornando-se depois determinado quando sobre ele se realiza uma observação. Tudo o que existe o é enquanto potencialidade até que uma observação provoque o colapso do pacote de ondas e, a descrição do sistema, em termos ondulatórios, transforma-se em outra em termos corpusculares. A quântica dá ao observador o papel de co-produtor da realidade, atualizando, com sua observação consciente, uma de suas múltiplas probabilidades de existência. O que se considera a visão ortodoxa da mecânica quântica e a chamada Interpretação de Copenhague afirma que onde for possível que coisas diferentes aconteçam em um sistema físico, haverá uma probabilidade para cada uma delas, e o estado total do sistema é dado pela soma, ou superposição, de todas essas probabilidades. Quando uma observação é realizada, obtém-se um valor que corresponde a uma dessas probabilidades (ou amplitudes) sendo as demais excluídas (GUILMORE, 1998; 65). É interessante notar que o papel que a física quântica confere ao observador contradiz aquele oferecido pelo realismo científico proposto por Bunge (MAHNER, 2001; 28) que propugna, em suas teses principais, que existem coisas em si mesmas cuja existência não depende de nenhuma mente.

Aprofundamentos nos estudos da consciência com base na física quântica permitiram considerar que o observador não é um elemento passivo na mensurável rede de relações do universo. Observar é também interagir com possíveis estados quânticos da matéria provocando

colapsos e, de alguma maneira, participar da construção da realidade circundante. De acordo com esse ponto de vista nossa existência é inerentemente interativa.

O mundo físico é governado em todos os níveis pelo comportamento quântico e qualquer sistema puramente material, independente da escala, será sempre uma combinação de estados. Somente quando a mente ilumina com a consciência aquela situação é que uma escolha é feita (GUILMORE, 1998; 66).

“Pois a mente é uma coisa externa, ou em Nosso<sup>1</sup> caso já citado, está fora das leis do mundo quântico. Não estamos atados à necessidade de fazer tudo que poderia ser feito; ao invés disso estamos livres para optar. Quando Nós observamos algo, esta coisa é observada; ela sabe que nós a observamos, o Universo sabe que nós a observamos e ela permanece, daí em diante, na condição de ter sido observado por nós. É o Nosso ato de observação que impõe uma forma única e definida ao mundo. Podemos não ter escolha sobre aquilo que vamos observar, mas o que quer que observemos se torna unicamente real nesse momento”... “quando terminamos nossa observação, o mundo pode novamente adentrar em sua condição costumeira de estados misturados” (GUILMORE, 1998; 66-68)

## **CONSIDERAÇÕES**

À medida que relações com o ambiente tornam-se mais complexas, verifica-se que proporcionalmente tornam-se densamente mediadas por recursos tecnológicos sofisticados. A tomada de decisão é cada vez mais assistida por recursos tecnológicos, notadamente computacionais. Neste contexto a questão interatividade assume um papel de relevância cada vez maior. Couchot (DOMINGUES, 2003; 27-38) ao discutir as novas práticas artísticas descreve o caminho realizado da primeira à segunda interatividade calcado nos avanços oriundos de inúmeras áreas da ciência, incluindo as teorias da genética, as ciências cognitivas e teorias da complexidade. Ao refletir sobre a evolução dos processos de modelagem utilizados para a realização de imagens numéricas desde os anos 70, faz referência aos algoritmos cada vez mais complexos e inspirados em modelos científicos recentes, como o das ciências cognitivas e da genética. Nesse processo evolutivo o autor reflete sobre o nascimento de um tipo novo de relação entre o espectador e a imagem, levando-o a definir o que ele chamou de segunda interatividade. Nesse contexto emergente, as imagens modificáveis em tempo real adquiriram uma propriedade nova, a de permitir o estabelecimento de diálogos, processos interativos entre a imagem e os objetos virtuais modelados no *software* do computador. Couchot classifica os processos interativos definindo interatividade endógena e exógena. No primeiro caso, a interatividade observada na imagem ocorre entre objetos virtuais, sem a possibilidade de intervenção externa. Nesse tipo de situação a interação entre espectador e obra é muito pequena. Na situação de interatividade exógena são disponibilizados ao espectador recursos que possibilitam a interação com o modelo computacional internalizado no software, sensores e atuadores, permitindo-o interagir alterando a imagem em tempo real. Neste caso a interação é tão marcante a ponto de termos de substituir a designação “espectador” por “interator”.

Nos sistemas complexos e adaptativos, de forma geral, os processos interativos são realizados com o suporte do sistema sensorio e são determinantes na produção dos modelos mentais ou internos. Modelos internos, no entanto, não são definitivos, estão acoplados aos processos de seleção natural e o sucesso do indivíduo, na manutenção de sua estrutura ou permanência, depende de sua inteligência, ou seja, sua capacidade de produzir e adaptar continuamente tais modelos, descartando-os ou incorporando-os a outros, de modo a fazer face às pressões seletivas do meio ambiente. O indivíduo, no entanto, não interage de forma solitária com o meio ambiente. Ao contrário, suas ações são coordenadas por uma série de regras e processos sincronizados com, e pelo grupo ao qual pertence. Esse fato implica na existência de um “modelo externo” ao indivíduo e de acesso a todos os membros do grupo. O modelo externo amplifica o modelo interno e consideraremos aqui este conceito como aquele que pode exprimir a noção de Cultura. O uso, por exemplo, de simulações computacionais que permitam avaliar o desempenho de aeronaves ainda em projeto, ou a previsão do produto interno bruto da economia, são exemplos de modelos externos nos quais a previsão está envolvida. Nos dois casos os modelos externos ampliam os modelos internos (HOLLAND, 1995; 33).

Talvez seja possível considerar que no processo de extrasomatização, além da memória, a espécie humana exteriorizou, através da utilização de diferentes tecnologias, outras de suas capacidades. Talvez o exemplo mais óbvio seja o das pedras de sílex, que estenderam as potencialidades das mãos, abrindo caminho para o incremento das possibilidades de interação com o ambiente. Essa interação tornou-se mais complexa na mesma medida em que as ferramentas tornaram-se igualmente mais sofisticadas. Nesse processo evolutivo, não somente a força humana foi amplificada como também nossos sentidos, permitindo-nos ver e ouvir em inimagináveis domínios do macro e do micro cosmo. Talvez seja fato inquestionável que quanto mais ampliamos nossas capacidades, via extensão ou extra-somatização, mais complexa se torna nossa relação com a natureza. O mesmo raciocínio pode ser aplicado à inteligência.

Llinás (2002; 21) define inteligência como uma necessidade para os seres vivos com capacidade para locomoção. Com a possibilidade do deslocamento, surge a demanda para a inteligência de modo a garantir a sobrevivência. Isso implica que o indivíduo deve ser capaz de desenvolver uma série de ações coordenadas no meio ambiente como: encontrar alimento, abrigo, evitar tornar-se presa de outros, usar o cartão de crédito, etc. Inteligência, segundo o autor, implica na necessidade de se empregar, com base em estímulos sensorios, um conjunto de regras táticas baseadas nas propriedades, ou regularidades, do mundo externo de forma a antecipar o resultado de um possível movimento. Se considerarmos a definição de inteligência dada por Llinás, não ficarão dúvidas de que em nosso processo evolutivo fomos capazes de extra-somatizar nossa inteligência por via dos computadores.

Pesquisadores no campo dos estudos da complexidade constataram que a evolução da espécie humana ocorre através da superposição de suas cultura e filogenia. A relação *gene x meme* colocou a espécie humana e sua cultura num processo evolutivo acelerado, e a arte neste contexto parece ser uma forma de produção de conhecimento importante para colaborar no projeto

de exploração das novas facetas de nossas relações culturais e ambientais. Muitas experiências artísticas contemporâneas parecem apontar este caminho como, por exemplo, a de Eduardo Kac, Christa Sommerer, SCIArts, etc.

A descoberta de padrões ambientais, no contexto da complexidade, é a base para a adaptação e a interação com o meio ambiente é o caminho na consecução de sua apreensão. A perspectiva da *interatividade* e da utilização de sistemas inteligentes na produção do conhecimento seja ele pertencente ao campo das Artes ou das Ciências, permite mapear mais eficientemente essa fronteira que se estabelece entre o caos e a ordem (Arata, 2003). Através da arte é que a sociedade humana encontra muitos caminhos para testar novas possibilidades de entendimento do universo que se desdobra diuturnamente diante de nossos olhos. O artista através de suas especulações e práticas criativas vê-se livre de empecilhos colocados por paradigmas para testar novas possibilidades expressivas capazes de refletir as novas facetas de nossa existência e do universo ao nosso redor.

Novos conhecimentos em todas as áreas da produção cultural humana são disponibilizados no intenso processo de produção de conhecimento que dobra de volume a intervalos de tempo cada vez menores, ou seja, de forma acelerada. Esse intervalo de duplicação atinge hoje a ordem de décadas. Contemporaneamente fazer face ao novo, ou inusitado, é situação corriqueira. Dada a complexidade que atingiram as relações interpessoais, sociais e com a natureza aliada à crescente originalidade do conhecimento e de suas representações nos diversos campos de nossa ação no mundo, a interatividade surge como peça chave na articulação de sistemas inteligentes com o fito de estabelecerem vínculos cognitivos. É muito provável que seja este o motivo pelo qual a interatividade seja um aspecto que vem sendo desenvolvido e explorado no contexto da produção artística sob o título de Arte e Tecnologia.

Vemos emergir a partir das discussões aqui levantadas, da mesma forma como já ocorreu ao longo da história da Cultura, uma interessante intersecção entre arte e ciência. A partir do momento em que a física quântica se materializa como um campo avançado para o mapeamento ou representação do universo e coloca o observador como o articulador entre o universo e a construção da realidade, vemos a arte voltada para discutir questões complexas de nossas relações no mundo apoiar-se fundamentalmente na interatividade. Sendo esta última, a estratégia capaz de permitir a articulação de inteligências. É importante lembrar que inteligência também pode ser entendida como uma qualidade cósmica. No âmbito da filosofia peirceana, por exemplo, o universo é considerado como uma forma de mente. Ibrí (1992) ao refletir o universo pelo viés da semiótica peirceana demonstra ser possível considerar a partir da teoria evolucionista que se pode entender as leis naturais como que se originando de “hábitos adquiridos”. Estes, por sua vez, seriam capazes de produzir a diversidade do universo observado. “Hábitos” podem ser entendidos como uma tendência essencial na natureza cuja lógica é a da generalização. Assim sendo, a idéia de lei como hábito de conduta pode ser harmonizada com o conceito de inteligibilidade e, neste sentido, a aquisição de hábitos pode ser traduzida numa tendência típica do mental.



Porém, a chave da relação entre mente e matéria está na admissão de que se o universo é provido de hábitos de conduta na forma de leis naturais, há que o conceber como uma forma de mente.(IBRI, 1992; 58)

Ao considerar o observador como um agente capaz de produzir o colapso de possíveis estados quânticos, vemos surgir o conceito de interatividade ganhar enorme relevância. A interação como a possibilidade de deliberação na troca de mensagens constitui-se como uma definição bastante abrangente e dá conta de se considerar processos interativos numa ampla gama de circunstâncias que envolvem sistemas inteligentes, o que inclui uma conversa entre duas pessoas próximas ou através de algum sistema eletrônico de comunicação, entre máquinas inteligentes ou, entre pessoas e máquinas inteligentes. Inteligência e interatividade parecem ser a chave para o pensamento e a produção artística deste século que apenas se inicia.

Talvez, à guisa de especulação, poderíamos considerar esses parâmetros num contexto ainda mais abrangente como aquele oferecido pela física quântica. Para isso necessitamos considerar mais um aspecto da quântica conhecido como paradoxo de Einstein-Podolsky-Rosen, ou EPR. Sinteticamente esse paradoxo permite-nos acreditar sobre a possibilidade de que o resultado de uma medição realizada em uma parte do universo sobre um dado sistema quântico pode, de forma instantânea, ter um efeito no resultado de uma medição realizada em outra parte. Essa afirmação contraria a teoria da Relatividade, que estabelece a velocidade da luz como um limite teórico eliminando, desta forma, a possibilidade de simultaneidade. O filme "What a bleep we know" exibido recentemente no Brasil explora os fenômenos da quântica entre ele o EPR, apresentando uma visão científica de mundo que beira o misticismo. Essa abordagem sobre a visão quântica de universo não é compartilhada por toda a comunidade científica, Gell-Mann (1994; 173), por exemplo, descarta a possibilidade da descrição de fenômenos "paranormais", como a precognição, a partir da física quântica. No entanto, já que se está no campo das hipóteses, vamos admitir que os sistemas são integrados no tempo e no espaço numa escala cósmica. Esse fato abre para as artes do nosso tempo novas possibilidades para a reflexão e novas possibilidades de integração com outros campos da ciência. A partir dessas conjecturas é possível considerar a física quântica como o cenário no qual estariam colocados fenômenos fascinantes como o da sincronicidade, por exemplo. Jung (1971) buscou na "física moderna" o estabelecimento de um vínculo entre o fenômeno cognitivo descrito pela sincronicidade onde o conhecimento de um determinado fato deixa de ser descrito dentro dos critérios da causalidade para somente poder ser compreendido como uma misteriosa coincidência. Essas coincidências ocorreram numerosas vezes na arte, como por exemplo, na relação entre a teoria da relatividade e as imagens cubistas. Na ciência essas coincidências também são inúmeras, como no caso de Nikola Tesla, que desenvolveu motores elétricos inovadores ao mesmo tempo em que um outro pesquisador, o professor Ferraris, publicava, na Europa, um trabalho análogo. A simi-

laridade foi tamanha que se aventou a possibilidade de plágio por parte de Tesla, fato que foi posteriormente afastado pelo próprio pesquisador europeu (CHILDRESS, 2004).

Algumas teorias científicas contemporâneas como o conceito de “Campos Mórficos” do biólogo Rupert Sheldrake, que vislumbra a possibilidade de existência de campos invisíveis que nossas mentes também podem provocar, pode ser uma das possibilidades dessas coincidências nas descobertas científicas e criações artísticas, mantendo os seres humanos conectados por esse campo informacional. Talvez seja novamente a física quântica o cenário que ofereça o fundamento para a existência desse campo que nossas mentes podem criar afetando a realidade. Esse conceito está presente nas experiências de **Matsuro** Enomoto, que registrou a interferência de nosso pensamento sobre a água, fotografando mudanças na estrutura da água para cada situação. De toda maneira, podemos especular o como e o por quê essas analogias acontecem, mas o importante é que a ciência e a arte continuam produzindo conhecimento sobre a realidade e criando novos universos, cada um à sua maneira.

#### NOTAS

1. No livro de Gilmore, ao discutir da relação da mente sobre a matéria o autor apresenta a Teoria do Imperador, nesta citação é o Imperador quem descreve para Alice como a mente consciente interfere, ou interage com o mundo real.

#### REFERÊNCIAS

ARATA, Luis O. “Reflections on Interactivity” in **Rethinking Media Change: The aesthetics of transition**. David Thorburn and Henry Jenkins, editors. Cambridge: MIT Press, 2003.

ARNTZ, William & Betsy Chasse, Mark Vicente (direção). **Quem somos nós?** Filme produzido por William Arntz, Betsy Chasse, 2004.

CHILDRESS, David H. **As fantásticas invenções de Nikola Tesla**. São Paulo; Madras, 2004

GELL-MANN, Murray. **The Quark and the Jaguar: Adventures in the simple and the complex**. London, Little, Brown and Company, 1994.

GILMORE, Robert. **Alice no país do quantum**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

HAWKING, Stephen. **O Universo numa casca de noz**. São Paulo: Editora Mandarim, 2001.

IBRI, Ivo A. **Cosmos Noéticos: A arquitetura metafísica de Charles Sanders Pierce**. São Paulo: Perspectiva: Hólon, 1992 (Coleção Estudos; v. 130).

JUNG, C.G. **Sincronicidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

MAHNER, Martin (editor). **Selected essays of Mario Bunge**. New York: Prometheus Books, 2001.

MCCULLOUGH, M. **Digital Ground: Architecture, pervasive computing, and environmental knowing**. Cambridge: MIT Press, 2004.

PLAZA, Júlio. “Arte e interatividade: autor-obra-recepção”, in **ARS**, Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP, vol.1, n2, São Paulo, 2003. pp 9-29.

SHELDRAKE, Rupert (2005)- “**Morphic fields and morphic resonance: an introduction**”  
[http://www.sheldrake.org/papers/Morphic/morphic\\_intro.html](http://www.sheldrake.org/papers/Morphic/morphic_intro.html) (acessado em 10/07/2006).

SOGABE, Milton. "Instalações Interativas", in **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Alice Fátima Martins, Luis Edgar Costa, Rosana Horio Monteiro (org.), Goiânia, ANPAP, 2005, v.2, p.169-178.

TAVARES, Mônica & Julio Plaza. "**Processos criativos com os meios eletrônicos digitais**", Editora Hucitec, São Paulo, 1998.

#### **C U R R Í C U L O S   R E S U M I D O S**

Fernando Fogliano (São Paulo, SP, 1956). Doutor em Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, físico, fotógrafo e engenheiro de software. De 1986 a 1996 trabalha no Instituto Astronômico e Geofísico da Universidade de São Paulo com automação para instrumentação em astrofísica e fotografia de eclipses solares. Docente do SENAC, São Paulo. Desde 1995 trabalha com instalações multimídia interativas no SCIArts- Equipe Interdisciplinar.

Milton Sogabe (São Paulo, SP, 1953). Formado em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo, é mestre e doutor pelo Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Professor desde 1977, lecionou na FAAP de 1982 a 1995; desde 1994 é docente no Instituto de Artes da UNESP. Desde 1995 trabalha com instalações multimídia interativas no SCIArts- Equipe Interdisciplinar.

## UM OLHAR SOBRE OS DIZERES DO CORPO

*Miriam da Costa Manso Moreira de Mendonça*

### RESUMO

O corpo do indivíduo não é uma entidade isolada, desvinculada da existência de outros corpos que integram o seu entorno. A interação com esses outros corpos exige atitudes que, de alguma maneira, acabam gravadas no seu físico ou personalidade. Assim, ele procura redesenhar sua aparência, buscando linguagens novas que melhor traduzam o conceito que faz de si mesmo e o ajustem ao meio circundante. A moda interfere diretamente sobre a gramática que rege essa reconstrução do corpo e é da seleção pessoal de escolhas, entre as que lhe são por ela oferecidas, que pode surgir, ou não, a expressão de sua identidade singular.

Palavras-chave: Corpo, vestuário, moda.

### ABSTRACT

*The human's body isn't an isolated entity unlinked to the other surrounding corps. The interaction with this other corps needs postures that finishes engraved in one's physical shapes or personality. Thus, the individual changes his personal appearance, looking for new languages to better manifest who he is and how he feels about himself, and to adapt himself to the environment. Fashion interferes on the grammar that governs the body's redesign and a self-expression of personality may be, or not, emerge with the personal choices of clothing.*

*Keywords: Body, clothing, fashion*

O corpo não é apenas uma individualidade finita, uma entidade isolada, cativa de si mesma e desvinculada da existência de outros corpos que integram o seu entorno. Esses outros corpos, ainda que nem sempre sejam humanos, mas objetos, imagens ou acontecimentos, exigem a adoção de determinadas posturas que acabam, de alguma forma, gravadas no próprio físico ou personalidade. Dessa maneira, muitas vezes, o indivíduo é levado a redesenhar seus contornos corporais e reinventar sua imagem, procurando linguagens novas, que melhor traduzam os conceitos que faz de si. A moda, com suas inconstâncias e severos códigos, tem interferência direta sobre a gramática que rege a aparência. Na submissão a tendências impostas, corre-se o risco imergir no deslumbramento de imagens prontas, que oferecem, instantaneamente, a reconfiguração desejada, distanciando-a, no entanto, dos apelos da própria originalidade. Mas é da seleção de escolhas que pode surgir, ou não, o corpo singular e mutável, que sabe dizer da importância de sua identidade.

Nessa seleção, um dos pontos mais instigantes refere-se à sedução e ao desnudamento corporal. Eclipsar ou exacerbar a sexualidade sempre foi um dilema no qual se debateu a moda, em sua longa história, determinando que, ora os atributos físicos fossem recobertos com o máximo cuidado, ora ficassem liberalmente expostos pela exigüidade dos trajes. Na realidade, entretanto, as duas proposições incompatibilizam-se apenas aparentemente, já que não existe uma concepção de vergonha se traduza como essencial ao sentimento de modéstia e, assim sendo, caracte-

terize a expressão do recato em toda e qualquer cultura. Dessa forma, o pudor é resultante de uma espécie de acordo social. A maior ou menor ocultação de certas partes do corpo, ou o uso de determinadas roupas consideradas apropriadas em cada tempo ou região, decorre de uma convenção entre membros de um grupo, ao invés de constituir uma razão natural para vesti-las.

Indissociável da revolução cultural que teve início na virada do século XII da era Cristã, a moda surge no mesmo berço que embalou os valores cortesões, centrados nas boas maneiras, no bem falar, no refinamento social e na galante idealização da mulher. Como comenta Ribeiro, a nobreza, enquanto se sedentariza nas cortes e procura sublimar a violência que faz parte de sua história anterior, adota um repertório de *formas convencionais que permitam exprimir, de maneira aceita e reconhecida, os sentimentos intensos* (RIBEIRO, 1999:19). As modificações que surgem no vestuário a partir de meados do século XIV – marcando, desde então, uma radical diferença entre homens e mulheres pela exposição dos membros inferiores masculinos – decorrem diretamente dessa estética preciosista da sedução, que se instalou no final do período medieval. Assim sendo, é natural que um dos mais profundos princípios a reger o fenômeno eleja, como fonte subjacente, o fascínio, tornando-se a sexualidade e a consciência do corpo os mais profundos alicerces do caprichoso e inventivo jogo da moda. Como nota Hollander, todos os indícios de classe social e função parecem ser contidos pelo modo sexual:

As roupas dos homens em primeiro lugar eram sempre marcadamente masculinas, e somente depois nobres, profissionais, rurais ou proletárias. Desde que a moda começou, as formas de vestuário que expuseram o corpo masculino ou feminino eram geradas pela fantasia sexual e então temperadas para ajustarem-se às outras dimensões da vida (HOLLANDER: 1996: 47).

Ainda que, em determinados períodos, a composição indumentária pareça ter priorizado o encobrimento cuidadoso dos atributos sexuais, nunca deixou de chamar a atenção sobre eles. A partir de 1350, como afirma Lipovetsky, o traje sexualiza como nunca a aparência:

O vestuário masculino desenha a cintura no gibão curto e valoriza as pernas apertadas em calções longos; paralelamente, a nova linha do vestuário feminino molda o corpo e sublinha as ancas, faz aparecer nos decotes os ombros e o colo. O vestuário empenha-se, assim, em exibir os encantos do corpo acentuando a diferença entre os sexos (LIPOVETSKY: 1991: 65).

O significado dessas nuances, porém, não pode ser totalmente compreendido sem que se faça um relacionamento com a nova forma de se encarar a aparência concreta e sensível do mundo que se delineava no ocaso medieval. A paralela redescoberta do corpo humano, a reabilitação das coisas visíveis, a promoção de valores laicos no seio da sociedade, favoreceu o despertar do individualismo que, comprometido com a exibição de personalidades únicas, capazes de evidenciar seus atributos particulares, passou a reger a moda. Revelando ou ocultando os atrativos do corpo, o traje de moda deixa de ser apenas signo hierárquico para se transformar em um instrumento a serviço da sensualidade.

Ao analisar o espaço reservado ao imaginário, na modernidade e na modernidade, Balandier (BALANDIER,1999) observa que aquilo que a natureza, ainda livre, comportava de desconhecido, propondo como espaço a ser imaginariamente preenchido e simbolicamente conciliado, não existe mais. Criam-se representações passageiras ou alusões ao natural que se reduzem ao estado de meras citações. Quando a relação se restabelece, o faz, sobretudo, por meio do artifício, cujos elementos entram na imagística do consumo e do higienismo, dublados por substitutos e simulacros. Procura enfatizar, assim, que *os retornos às origens ficam institucionalizados, tecnicizados e transformados em espetáculo: a comemoração e a exposição os encerram no universo do consumo* (BALANDIER 1999:107).

Segundo Balandier, o próprio corpo, do qual a imaginação procede, torna-se foco de mudanças em suas representações. *A modernidade dele se apropriou. Faz com que seja reconhecido através de concepções mecânicas – algumas de suas ‘peças’ são substituíveis – e tecnicistas* (BALANDIER 1999:114). Verifica-se, desse modo, que as relações técnicas com ele estabelecidas operam em configurações que definem *a aparência, a apresentação de si mesmo, a estética do parecer, a forma e a camuflagem da idade biológica*. Situam-se elas, desse modo, *no universo do desafio, do extremo, das manifestações da potência física, e que dependem do modo de produção dos vencedores* (ibid).

Os cristãos, ao amanhecer da nossa era, viam o corpo como a carne decaída e derrotada pelo pecado. Desprezando o mundo e suas tentações, renunciavam ao sexo e prezavam a continência, o celibato e a virgindade, em desenfreada fuga à culpa ancestral, que lhes legaram Adão e Eva. Aspiravam seguir o exemplo ascético do Cristo e negando o corpo e seus apelos, permaneciam contidos na estreita malha de interdições e sanções medievais, que visavam combater o “pecado da carne”. Norbert Elias, em *“O Processo Civilizador”* (1994), investiga a evolução dos comportamentos e, nessa linha de pensamento, o processo das relações com o corpo na civilização européia, estudando as diferentes maneiras por meio das quais os homens comiam, dormiam, mantinham relações sexuais, ou praticavam os mais corriqueiros atos cotidianos. Ligando esse conjunto de procedimentos à evolução social do *Ancien Régime*, nota que, partir do século XVI, um processo educador veio imprimindo, progressivamente, sua marca nas diferentes camadas sociais, determinando modelos sempre calcados em uma atitude de pudor e autodisciplina no que dizia respeito ao corpo e contatos corporais. Nesse período, os religiosos consideravam que a salvação da alma implicava no martírio da carne. Para se aproximarem de Deus, os penitentes enfrentavam castigos corporais, suplícios e até a morte. Era como um retorno aos rituais de passagem presentes em grande número de sociedades tribais, ritos de iniciação que, como analisa Clastres *constituem um eixo essencial, em relação ao qual se ordena, em sua totalidade, a vida social e religiosa da comunidade* (CLASTRES: 2003: 1980).

No período do Humanismo, numerosos tratados de medicina ou cosmética, a par de várias representações visuais, fossem elas científicas ou artísticas, revelavam uma nova preocupação com o corpo do homem. Mas essa atenção à matéria era, ainda, ultrapassada por considerações sobre o espírito, a alma, entidade tida por mais nobre que seu invólucro carnal. A redescoberta e celebração do corpo como locus do desejo e da vida, mas, também, da representação, da dominação, da dor e da morte, é mais recente.

Vários estudos mostram que a sociedade, de um modo geral, estrutura-se sobre um sistema de relações dotadas de uma lógica interna intimamente ligada aos comportamentos físicos e psicológicos dos atores sociais. Nesse contexto, o corpo fez sua entrada em cena, como objeto de investigação decisivo no estudo dos agrupamentos sociais e de sua cultura. Se Elias (ELIAS, 1994) desenha um panorama geral sobre a evolução dos costumes e, em particular, sobre as relações com o corpo na cultura européia, analisando os manuais de civilidade produzidos no Antigo Regime, Foucault realiza a dissecação do exercício do poder e suas estratégias, *que tem como alvo o corpo humano, não para suplicá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo* (FOUCAULT, 1979: XVI).

Sennett, por sua vez, em sua obra *Carne e Pedra*, conta a história das cidades através da experiência corporal, física, de seus habitantes, analisando como eles se movimentam, o que vêem, ouvem, ou desejam, como se vestem, enfim, de que forma se constrói o conjunto de ações protagonizadas pelo corpo, além das *dificuldades corpóreas* que, a seu ver, tiveram tradução na arquitetura e no traçado urbano:

“O corpo humano” encobre um caleidoscópio de épocas, uma divisão de sexos e raças, ocupando um espaço característico nas cidades do passado e nas atuais. (...) Em uma sociedade ou ordem política que enaltece genericamente “o corpo”, corre-se o risco de negar as necessidades dos corpos que não se adequam ao paradigma (SENNETT, 1994: 22).

Podemos, assim, investigar esse corpo a partir de vários enfoques, para encontrar, simultaneamente, a par de sua dimensão física, como ser anatômico, a sua mensuração social e econômica, como objeto de controle e doutrinação, ou a sua extensão simbólica, como alvo de representações capazes de expressar significados. Além disso, a potencialidade expressiva do corpo contém indagações que podem delinear os contornos de uma construção artística, sobrepondo-se a situações vivenciais. Todos esses aspectos interpenetram-se e interessam ao estudo da moda, na medida em que investigam práticas que interfiram na conformação corporal ou gestualidade humanas.

Quanto ao corpo anatômico, a voga de exercícios físicos, direcionada à sua reconstrução sistematizada, refere-se a um passado mais distante do percebemos a um primeiro olhar, pois práticas como a equitação, a caça, o manejo das espadas, desde a Antigüidade, já determinavam, para a nobreza e as classes mais favorecidas, conformações físicas diferenciadas daquelas dos que despendiam esforços no serviço braçal subalterno. E, nessa constatação, não podemos deixar notar a insinuação de considerações a respeito do viés social e econômico, patenteando uma irrecusável e constante interação entre campos.

Hoje, assistimos a sistemática exaltação do corpo na moda, na publicidade, nos meios de comunicação e na literatura. A cultura do físico parece haver se tornado definitivamente a medida do mundo. A obsessão pela beleza, juventude e elegância, que parece dominar a nossa época, leva-nos a questionar as remotas causas dessa inquietação estética, voltada para a própria aparência. Quais seriam os desejos ocultos, ambições sociais ou estilo de vida, que levaram os

primeiros homens a tomar consciência de seu corpo, cobrindo-o, enfeitando-o e mesmo interferindo em suas conformações normais, na busca dos padrões estéticos mais enaltecidos em uma época ou local? Qual seria a origem desse verdadeiro mito?

A resposta a tais questionamentos não é simples. A observação dos dizeres do corpo estrutura-se, obviamente, nas manifestações estéticas do vestir. O corpo vestido, ou decorado, assume uma individualidade única, que pode revelar a busca por uma identidade singular. No diálogo com o espaço que ocupa, a composição indumentária faz com que esse corpo explore novas possibilidades de presença. A reconstrução voluntária da aparência testemunha um processo de criação estética que promove uma interação pessoal com o mundo circundante. O vestir impõe as articulações e os limites do corpo físico em confronto com a personalidade social.

Onde existiu o homem, existiram formas de vestir ou valorizar o corpo. Desde a cobertura total até a nudez quase completa, da gordura excessiva à magreza extrema, da decoração com pinturas, tatuagens, cicatrizações e escarificações à raspagem de cabelos, barbas, sobrancelhas e pêlos, do uso de espartilhos e cintas modeladoras à bandagem de pés, seios e crânios para modificar-lhes as conformações naturais, centenas de artifícios já usou a humanidade, em perseguição da moda e da beleza. Mas, como a função do vestuário prende-se à necessidade de criar identidade, sublinhando nacionalidade, posição social, ocupação, ideologia, religião ou educação, o conceito de elegância pode variar bastante de cultura para cultura e de um período para outro.

Várias teorias procuram explicar a origem e o desenvolvimento dos trajes. A teoria da proteção afirma que, pelo fato do homem primitivo ver-se relativamente desprovido de pêlos, em consequência de mutações sofridas por seu organismo, tornou-se necessário encontrar alguma forma de se proteger das intempéries, principalmente quando se distanciava das grutas, cavernas subterrâneas ou do abrigo de florestas. Era necessária, também, uma defesa contra os perigos naturais que o cercavam, tornando sua existência precária na face do planeta. O uso de conchas, penas ou outros objetos, com diminuto potencial defensivo, é explicado como a tentativa de construção de uma armadura psicológica contra os maus espíritos, demônios e forças negativas que povoavam suas mentes, afastando o medo circundante, pela crença em seu poder mágico ou simbólico de atrair benesses e afastar malefícios.

A modéstia é outra hipótese levantada como importante motivação para o surgimento das roupas. Não é provável, no entanto, que, nos primórdios da humanidade, existisse a noção de nudez vergonhosa. O homem primitivo, por certo, exibia com naturalidade e prazer o seu corpo, magnificamente adornado ou pintado, a exemplo do que o fazem, ainda hoje, alguns grupos tribais. Se os primeiros habitantes da Terra posicionavam adereços vizinhos aos órgãos genitais, realçavam-nos ao mesmo tempo e, possivelmente, um impulso de exibição e não de recato os levava a fazê-lo.

Como nenhuma evidência leva à crença de que o homem sinta, instintivamente, vergonha do próprio corpo, uma segunda linha de pensamento afirma que os indivíduos aprenderam, ao longo do tempo, a se envergonharem de comportamentos considerados inadequados e reprovados pela sociedade. Assinalando que o sentido de pudor resumir-se-ia em um hábito e não em



um instinto inerente à espécie humana, sublinha Dorflès que existem civilizações inteiras, como a japonesa, que, *tradicionalmente, ignoram e sempre ignoraram a vergonha do nu e, o que é mais importante, o sentido de pecado ligado ao sexo, ao mesmo tempo que tinham e continuam a ter uma profunda consciência de outros deveres e das suas transgressões* (DORFLES 1984:53).

De uma forma geral, porém, tanto a teoria da proteção quanto a da modéstia, prendendo-se unicamente ao princípio da utilidade da vestimenta, não conseguem explicar a procura pelo embelezamento e adorno do corpo. Flügel aponta a prioridade que o indivíduo parece dar ao uso do enfeite como resultado de uma tendência primária à auto-exibição (FLÜGEL, 1966:20). A busca estética parece ter sido, sempre, uma preocupação comum à espécie humana, pois, antes mesmo de compor para si alguma espécie de traje, o homem procurou fazer uso de decorações corporais que enaltescessem seu próprio conceito e imagem, atendendo, provavelmente, aos princípios da sedução e da hierarquia, essenciais à sua natureza.

Constrói-se sobre essas bases a teoria que aponta a ornamentação como motivo primeiro para o uso de roupas. Embora a definição de beleza varie de cultura para cultura e de época para época, a busca pela perfeição da forma física parece ser universal. Além disso, sendo a composição do traje uma reconhecida forma de comunicação não verbal, torna possível uma pública demonstração de superioridade econômica ou social, evidenciada nas imposições da moda e na riqueza, elaboração ou prodigalidade das roupas e adornos.

Na atualidade, o bem estar e a beleza física são pontos focais de atenção. As pessoas são chamadas a estarem mais atentas a si mesmas. O desejo de permanecer em boa forma faz com que muitos venham a se transformar, da noite para o dia, em compulsivos esportistas, lotando academias de ginástica; calçadões parecem ter se transformado em templos sagrados, aonde homens e mulheres, jovens e idosos, comparecem, *para serem vistos* prestando culto ao deus supremo da atualidade – o corpo; os meios de comunicação incitam o indivíduo a tomar consciência de si, a amar sua aparência, trabalhando-a e modelando-a segundo os padrões exigidos pela moda. As opções de auxílio à atividade corporal são tantas, que acabam por deixar reticentes os estudiosos quanto ao papel desempenhado pelo *marketing* no desenvolvimento das centenas de recursos mecânicos colocados à disposição do público ávido por manter a forma. Na televisão, ao mesmo tempo em que se multiplicam programas de culinária, convidando aos prazeres da gastronomia, proliferam as inserções anunciando os mais diferentes aparelhos e dietas alimentares que prometem uma miraculosa perda de peso. Tudo gira em nome desse corpo que se descobriu livre do pecado e fonte de prazer e expressão.

Ao focar a moda sob esse aspecto, conclui Bourdieu:

O que é pedido pelo vestuário não é tanto levar o corpo a sofrer uma espécie de 'correção cultural', mas sim dar valor à sua aparência natural: essa exaltação, altamente cultural, do corpo natural supõe que o próprio corpo e não mais os símbolos sociais da riqueza e da autoridade (...) torna-se o suporte da distinção social e, ao mesmo tempo, o objeto privilegiado do trabalho de transfiguração cultural. Entre todas as marcas de distinção, aquela que apresenta a melhor aparência do Dom da natureza refere-se ao corpo

em conformidade com os cânones elaborados e impostos pelo conluio inconsciente dos produtores de bens e serviços necessários à sua produção: o corpo legítimo, corpo cultivado por exercícios específicos que exigem tempo, equipamentos custosos, disciplina rigorosa, corpo esbelto, musculoso, bronzado em todas as estações e livre dos estigmas do envelhecimento (BOURDIEU, 2004: 180).

Esse físico trabalhado, que pressupõe, portanto, a incorporação de outras espécies de capital social, torna-se expressão simbólica do poder de uma camada social *que deseja atribuir sua posição dominante, exclusivamente, à excelência de sua natureza* (ibid: 181).

A cirurgia estética, que ameaça tornar-se tão comum e necessária quanto uma visita ao salão de beleza, embora reservada somente aos que podem arcar com seu alto custo, associa-se às conquistas tecnológicas: o computador antecipa, na tela, o resultado compensador colocado ao alcance de qualquer candidato indeciso. O desejo de juventude e beleza movimentou a economia e fábricas de cosméticos faturam milhões, do mesmo modo que indústrias farmacêuticas enriquecem com a produção de vitaminas, pílulas emagrecedoras e fórmulas milagrosas. Regimes entram e saem de moda, livros de aconselhamento sobre o assunto esgotam-se rapidamente nas livrarias e a balança transformou-se em um moderno algoz, limitando os prazeres da mesa à preferência contemporânea pela magreza. Bourdieu nota a contribuição que determinadas atividades fornecem para a manutenção de uma certa ordem simbólica:

Assim o 'conluio inconsciente' dos médicos e nutricionistas (com suas tabelas de "relação de peso com altura no homem normal"), a dos costureiros que conferem universalidade às medidas dos manequins, a dos publicitários que encontram novos usos obrigatórios dos corpos, importados e impostos pelas férias, ocasião de inúmeras chamadas à ordem ("fiscalize seu peso..."), contribui para produzir e impor como legítima, isto é, como evidente, uma nova imagem do corpo, a saber: a que a nova burguesia da sauna, da sala de ginástica e do esqui descobriu por si mesma (BOURDIEU, 2004: 184).

Ressalta o autor que essa imposição de práticas legítimas tende a produzir necessidades, expectativas, insatisfações e complexos em todos aqueles cujo *'habitus'* corporal não é o produto das mesmas condições econômicas e sociais que o *'habitus'* assim legitimado.

Além de oferecer um mercado a todos os produtores de meios destinados a preencher a separação entre o ser e o dever-ser (...), esta nova alienação que é a criação (sem itálico) da alquimia social encerra o princípio de um descontentamento e de um profundo mal-estar de natureza completamente diferentes daqueles dos quais os costureiros estavam empenhados em liberar suas clientes, ou dos quais as burguesas liberadas procuram se livrar pela psicanálise ou expressão corporal (ibid).

Assistimos a uma nova forma de doutrinação física. As penitências, torturas e deformações não são feitas mais em nome da religiosidade ou da crença na aquisição de um saber inscrito na pele daqueles que são submetidos a ritos de passagem, mas continuam a acontecer em nome

da submissão aos padrões de beleza valorizados por um grupo em determinado tempo. A meta não é, como nos rituais de iniciação, provocar o sofrimento para que as cicatrizes guardem *a memória do segredo confiado pela tribo* (CLASTRES, 2003: 201). Entretanto, ainda assim, pode ser vista como uma sujeição àqueles valores.

Nota-se, por outro lado que em conseqüência da banalização do corpo, sem idade, sem limites, sem culpas, a moda determina o enfraquecimento de valores tradicionais e a ascensão de valores mais democráticos. Como registra Lipovetsky, esse fenômeno é explicado, também, pela conjunção de três fatores de mudança: o primeiro diz respeito à própria transformação da Alta Costura, que desce de seu Olimpo, contemplando as camadas populares, por meio da serialização industrial da grife; o segundo prende-se à modificação de parâmetros formais, em direção a uma maior simplificação dos trajes; o terceiro, por sua vez, decorre do relatado surgimento e difusão das práticas esportivas, cujo efeito resultou em expressiva transformação na aparência dos indivíduos (LIPOVETSKY, 1991).

Assim, o físico é construído e modelado para causar admiração e ser cultuado. Prega-se, em função disso, liberdade total em relação ao corpo e seu comportamento. A beleza e o erotismo passam a ter grande importância no processo de sua sacralização e a sexualidade multiplica apelos consumistas. Dorflès questiona se existiria, ainda, em nossos dias, aquilo que se costumava definir como *natural sentido do pudor* ou se tudo voltou a ser como era antes da famosa maçã dos nossos primeiros pais, chegando à conclusão de que *a liberação do nu transformou, nos últimos anos, toda uma enraizada tradição oitocentista e vitoriana, destruindo também toda uma série de tabus* (DORFLES 1988:53/55). Como observa o autor, isso teve o mérito, por um lado, de varrer para longe a noção mórbida do pecaminoso e o falso moralismo que cercava a nudez. Por outro, em virtude da naturalidade com que, cada vez mais, é assumido o desvestir, a tendência fluiu para a exaltação sistemática do naturalismo, transformando o desnudamento em lugar comum e espoliando o físico da contribuição sedutora de qualquer vestimenta que o cubra, ao menos no sentido simbólico. O mundo explícito limitou o fascínio da camuflagem e a exposição superlativa da materialidade humana diluiu seu mistério. Se essa liberação do erótico, esse mito de um corpo a ser prazerosamente consumido sem culpa ou desgaste, saciou, de certa forma, a fome do nu que existiu em tempos anteriores, não é impossível que sua vulgarização venha a destruir parte da sedução que, por milênios, levou homens e mulheres a buscarem a experiência do vestir, fazendo do seu físico um fator de intervenção e transformação estética do espaço.

#### REFERÊNCIAS

- BALANDIER, G. **O Dédalo – Para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. **A produção da crença – Contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004.
- CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.
- DE PAOLA, H. e MUELLER, C. S. **Marketing Today's Fashion**. New Jersey: Prentice Hall, 1986.
- DORFLES, G. **A moda da moda**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994
- FLÜGEL, J. C. **A psicologia das roupas**. São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HOLLANDER, A. **O sexo e as roupas – A evolução do traje moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- LIPOVETSKY, G. **O Império do efêmero – A moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- RIBEIRO, R. J. **A etiqueta no Antigo Regime**. São Paulo: Moderna, 1999.
- SENNET, R. **Carne e Pedra**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Miriam da Costa Manso Moreira de Mendonça - Doutora em Ciências Sociais pela PUC/SP, Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA/USP e Especialista em Arte-Educação pelo IA/ UFG. Professora de História da Moda e Design no Curso de Graduação em Design da Moda e de Estética e Crítica da Arte no Mestrado em Cultura Visual da FAV/UFG. E-Mail: mcostamanso@uol.com.br.

# CARLA ZACCAGNINI E A PERCEPÇÃO DO OLHAR

*Orlando Franco Maneschy*

## RESUMO

O texto aborda a produção artística de Carla Zaccagnini (1973- ), que articula problemas acerca da percepção e de processos de construção do conhecimento. Na produção da artista, relações de compartilhamento são engendradas, através das mais variadas linguagens para articular os conteúdos inerentes a suas proposições nas quais a questão da visibilidade assume, por vezes, o papel das estratégias chave da produção. Ações, fotografias, objetos, textos, instalações, coleções, intervenções, etc. tomam parte em um contexto no qual o que interessa à artista é mais o processo.

Palavras-chave: Arte contemporânea; percepção; visualidade; obra de Carla Zaccagnini.

## ABSTRACT

*The text is about the art production of Carla Zaccagnini (1973- ), that talks about perception and process of growing knowledge. In the artist work, relationship of share are made, throw lots of languages, to articulate the contents of proposes in that, sometimes, the visual questions took the place of key.*

*Keywords: Contemporary art; perception; sight; Carla Zaccagnini art work.*

A questão visual vem ocupando, há algum tempo, a produção artística de Carla Zaccagnini (1973- ). Através de sua obra a artista articula problemas acerca da percepção e sobre o processo de construção do conhecimento. Com formação em artes plásticas e mestrado em poéticas visuais, Zaccagnini busca estabelecer relações de compartilhamento, nas quais a questão da visibilidade assume, por vezes, o papel das estratégias chave da produção.

Zaccagnini lança mão das mais variadas linguagens para articular os conteúdos inerentes a suas proposições. Ações, fotografias, objetos, textos, instalações, coleções, intervenções, etc. tomam parte em um contexto no qual, em diversos momentos, o que interessa à artista é mais o processo e o que este desencadeia do que seu resultado final propriamente dito.

Por isto, em muitos trabalhos, Zaccagnini estabelece parcerias com profissionais que irão de alguma maneira fazer uma mediação, e que chegam a ser o veículo de interpretação/criação em uma parte do processo de construção do trabalho. Esta parceria se estrutura, por vezes, através de uma especificidade técnica que este profissional detém. Mas há, ainda, o gosto da artista em estabelecer uma determinada distância do resultado final, definindo algumas premissas e contando com outras pessoas para o encaminhamento do projeto.

Zaccagnini constitui toda uma relação política através das relações imbricadas nos agenciamentos que se estabelece em seu fazer artístico. Assim, articula sobre possibilidades que se dão a partir dos níveis de vinculação estabelecidos entre o projeto e seus executores; a mediação destes durante a realização de suas contribuições no processo de construção; a interação estabelecida entre o espectador e o trabalho, a partir das referências que este pode acionar, etc. São

relações de alta complexidade que se estabelecem no meio-ambiente constituído por suas ações, que ocorrem dentro do sistema das artes.

Em *Panorama* (2001) projeto desenvolvido para a edição daquele mesmo ano da mostra Panorama da Arte Brasileira, realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM, Zaccagnini organiza toda uma complexa rede de ações que vão, em seu conjunto, constituir o trabalho. A artista parte de um recorte micro para constituir um “panorama” de uma situação mais ampla, que nada mais é que um reflexo dos problemas das políticas de patrimônio histórico e cultural que ocorrem no país.

Em *Panorama*, Zaccagnini explicita uma relação de disputa pelo espaço da OCA, - construção importante situada às proximidades do MAM, no Parque do Ibirapuera -, então ocupado pelo Museu da Aeronáutica da Fundação Santos Dumont - MAFSD, estabelecida entre o MAM e Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais (que viria a ser tornar BrasilConnects e vencer a disputa). Em *Panorama*, ao utilizar ampliações de imagens fotográficas do acervo do Museu da Aeronáutica, e dispor este conjunto, abrindo uma janela na parede, entre as fotografias, dando visão ao prédio disputado, constitui uma situação calcada na visibilidade – das imagens do acervo pouco conhecido do Museu da Aeronáutica e do próprio espaço em questão, do interior da estrutura física da parede construída para instalação no MAM e da disputa –, entre espaços físicos e políticos.

O trabalho, não apenas apresenta relações intrincadas sobre a disputa de poder na cena cultural, mas fala do valor ao patrimônio cultural, e do valor atribuído ao local da disputa, além é claro, de deixar entrever a tensão existente entre as instituições envolvidas.

Partindo de uma seleção de fotografias de vistas aéreas do acervo do MAFSD, a artista elabora o trabalho que traz à tona a problemática sobre o qual sua ação incide.

“Panorama é o panorama da arte brasileira, é o panorama no sentido do estado geral dessas relações políticas a que o trabalho faz referência e é também o panorama que se vê nas fotos. A vista panorâmica, no entanto, nos coloca numa posição de distanciamento da realidade sem perder contato com ela, é como a imagem do distanciamento crítico. Esse foi o parâmetro para a escolha das fotos que seriam ampliadas, que elas tivessem uma distancia do mundo, que fossem vistas do alto, mas que fosse possível reconhecer os objetos ali retratados, uma distancia que permite nos entendermos fora do contexto da imagem mas ainda ligados a ele. [...]

As imagens são muito bonitas, isso é importante, elas funcionam como iscas, têm que seduzir o visitante do MAM. Além disso, por serem imagens antigas, elas te envolvem, te transportam a outro tempo. O buraco na parede, no mesmo tamanho das fotografias, interrompe a essa viagem e, acho, faz com que a falta de que fala o trabalho seja sentida pelo observador. Uma coisa importante no buraco é que ele revelava o interior do painel, a mentira daquela parede oca, de superfícies, e a arquitetura do MAM, revelava o interior e a fachada do museu, evidenciava o vazio dentro do próprio MAM.”<sup>1</sup>

As imagens servem como metáfora para um ponto de vista crítico que a artista pretende estabelecer, num jogo no qual a imagem aponta para o campo de relações no qual está inserida, como vemos ao compreender qual o sentido empregado na escolha das imagens para o trabalho.

Há ainda um outro tipo de desdobramento que a artista articula a partir das fotografias, pois, para cada uma das imagens escolhida e ampliada para o trabalho, uma outra cópia foi processada, resultando em dois conjuntos fotográficos, dos quais um foi doado ao acervo do MAFSD. Com isto, estabelece entre o MAM e MAFSD uma aproximação, no momento em que as mesmas imagens encontravam-se em exibição em um museu e no acervo do outro.

Para a artista, o recorte que cria na parede projeta o espectador para o espaço externo à exposição, aproximando o visitante da mostra no MAM ao prédio da OCA, espaço fundamental ao projeto de Zaccagnini. O movimento inverso obviamente se dá, ao tornar visível o edifício da OCA a partir do interior do MAM.

Havia, por parte da artista, o interesse de, ao despertar o envolvimento do observador através da fotografia, propiciar uma compreensão de que as decisões acerca do patrimônio dizem respeito a todos os cidadãos.

Dois detalhes no trabalho pontuam a delicada situação de disputa entre as instituições. Um está inscrito na própria ambientação do espaço expositivo. O recorte que dá a visão da OCA na instalação de Zaccagnini, construído numa parede falsa, mostra o interior do painel construído, "(...) a mentira daquela parede oca, de superfícies, e a arquitetura do MAM, revela o interior do painel, a fachada do museu, evidencia o vazio dentro do próprio MAM."<sup>ii</sup>, afirma a artista, que aponta para as implicações políticas do MAM, que possuía, como a Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, interesses em conseguir a concessão para a utilização do prédio da Oca.

Detalhe mais explícito ainda foi a inserção de um fac-símile de cabeçalho do caderno "Ilustrada", do jornal Folha de São Paulo, de 24 de maio de 2000<sup>iii</sup> no livro referente a exposição<sup>iv</sup>. Nesta data, através da matéria de capa do caderno, cujo título era: *MAM vê "privatização branca" do Ibirapuera*, o grande público tomava conhecimento da situação de disputa do prédio da OCA e sobre o desejo de grandes instituições culturais em tomar conta do espaço, trazendo declarações da Presidente do MAM Milú Vilela, bem como de Edegar Cid Ferreira, presidente da Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, sobre a questão.

No projeto original de inserção de Zaccagnini, a página apareceria completa, trazendo a matéria em sua íntegra, ação não permitida pela direção do museu, com a alegação de que tanto a presidente, quanto o superintendente da instituição estavam sendo processados devido a suas declarações no jornal. Restou a artista, após as tentativas de negociação com a direção da instituição, a possibilidade de publicar a página de jornal apenas com seu cabeçalho, que assim o fez. "(...) optei por esvaziar a página e deixar a pista que poderia levar até o conteúdo (o cabeçalho do jornal) e, claro, evidenciar a censura que de fato existiu."<sup>v</sup>

Ao editar a página desta maneira, a artista não apenas revela a censura existente sobre a questão, mas nos remete a nossa história recente de ditadura militar, quando uma matéria ou foto era proibida de ser veiculada e espaços saíam vazios ou com figuras e textos totalmente descontextualizados. Este espaço vazio constitui um campo fértil de possibilidades de construções mentais por parte daqueles que travam contato com este detalhe do trabalho.

Assim, com todo esse sistema complexo de relações, Zaccagnini constitui um panorama da situação interna da instituição no período do Panorama 2001, lançando mão de estratégias artísticas para trazer à tona contradições, limites e ambições, relacionando tudo com aquilo que nos é capaz de alcançar, sobre o que é visível a partir dos elementos acionados.

Assim, a artista traz a questão da disputa do poder, calcada na briga territorial, para dentro do museu. Zaccagnini envolve o espectador física e emocionalmente com a questão, articulando de maneira sofisticada, a partir daquilo que dá a ver, com a instalação, e do que apenas suscita com os demais desdobramentos. A artista busca fomentar o compromisso do espectador, a partir do conhecimento, da informação, partindo da imagem.

Na exposição *Formas de Pensar*, realizada no Museu de Arte Latino Americano de Buenos Aires – MALBA (Argentina), Zaccagnini em meio a um grupo de cinco artistas, reunidos com o curador Santiago Navarro, constituíram um território singular em se tratando de uma exposição de arte contemporânea. Refletindo sobre a condição das práticas artísticas na pós-modernidade, um conjunto de ações foi proposta ao museu como forma de pensar a própria arte.

“Formas de pensar reúne uma série de documentos, objetos e ações relativos às práticas que um grupo de argentinos e brasileiros desenvolve, a seu tempo, nos campos da curadoria, da crítica, da teoria, da educação, do desenho, da produção editorial, da gestão de espaços e, em geral, da escrita.

Poderíamos enumerar elementos de época para tal recorrência: conceitualização/desmaterialização das práticas (artísticas e, em termos gerais, de tudo aquilo que o contexto da pós-modernização econômica passou a se conhecer como ‘trabalho social’); ocupação do espaço expositivo por parte da reflexão teórica; emprego do texto escrito em várias possibilidades criativas; generalização, no campo da chamada de arte contemporânea, de um apagamento dos limites entre a produção artística e as múltiplas formas de teorização e gestão.

Neste modelo, edição e desenho são procedimentos habituais, tanto na tarefa do artista, quanto na do teórico e curador. Distintos meios que se usam em arte – fotografia, cinema, vídeo, instalação – são mecanismos e resultados de uma edição, o que se edita e se apresenta em um projeto expositivo é o que, de um modo ou de outro, construímos como real.”<sup>vi</sup>

Com este texto, Navarro, norteia o tipo de ação que o grupo irá constituir no interior do museu. A partir desta premissa, os artistas irão articular a construção da mostra, numa situação de palimpsesto, no qual o ambiente “sala de exposição” também se configura como “espaço de leitura”, aonde o visitante poderia se deter em contato com publicações, vídeos, conversas e trabalhos.

Zaccagnini, com colaboração do arquiteto Rodrigo Kommers Wender realiza, como parte de seu trabalho, uma intervenção sobre uma parede de vidro existente no espaço expositivo, Sala 5 do Programa Contemporâneo do MALBA, que permite visualizar a rua. Esta intervenção, fruto de conversas com o curador e demais participantes da mostra tinha por objetivo mediar a visibilidade entre o espaço interno e o externo, já que a parede de vidro criava uma situação de vitrine para a sala. Ao vedar a parede de vidro, Zaccagnini e Wender propiciam ao espaço um



pouco mais de reserva e constituem um campo de maior concentração para que o visitante da exposição possa exercitar sua fruição.

Na obra, recortes de dimensões e em lugares diferentes, individuais ou formando conjuntos, figuram organizados ao longo de toda a parede. Aqui, mais uma vez Zaccagnini estabelece uma relação entre o que está dentro e o que está fora do espaço expositivo, entre o que se vê e o que não está acessível. Ao projetar as imagens para o interior da sala, o trabalho estabelece uma vinculação com os processos ópticos históricos de captação de cenas.

“Os recortes têm, ao mesmo tempo, a função de deixar entrar luz natural na sala e, aqui sim, transformar o espaço externo em imagem. Fiz o trabalho em colaboração com o Rodrigo Kommers Wender, que é arquiteto e mora em Buenos Aires. Para realizar os recortes inventamos um módulo e o aplicamos onde nos pareceu interessante, a partir da localização dos móveis na sala e levando em conta, também, a paisagem.”<sup>vii</sup>

No trabalho, a paisagem mudava, com carros transeuntes, enquadrados numa moldura ou em um conjunto de molduras e, ao se deslocar pelo espaço expositivo, estas imagens também se reconfiguravam de acordo com o ângulo de visão do observador. Conjuntos estáticos de imagens em movimento.

“Só uma parte da realidade, um recorte, chega ao museu. Ao mesmo tempo, emoldurada assim, é como se a realidade se acendesse, como se aqueles detalhes ganhassem importância. A atenção para o detalhe é uma constante no meu trabalho. E acho que aqui se trata também de uma qualidade do olhar, acho que nesse trabalho começa essa história que vem me ocupando ultimamente que é a da visão (até onde a vista alcança).”<sup>viii</sup>

Zaccagnini e Wender enfatizam o papel do observador, enquanto construtor, eleitor do ponto de vista através do qual irá olhar, relacionando o processo da experiência à apreensão do conhecimento. A intervenção no espaço mais uma vez desdobra a questão da imagem. Os recortes também nos fazem lembrar de conjuntos de fotografias, dispostos nas paredes das casas de família. Só que o estranhamento se impõe, no movimento dentro dos recortes estáticos de real que figuram na parede brilhante. Há um prazer em contemplar esses pedaços de realidade emoldurada, cuja forma não é passível de retenção, por se dissolver na temporalidade não fixada. O princípio da coleção de fotografias arrumadas em exposição na parede, muito comum no século XIX se desmaterializa nestas janelas e o princípio da câmera escura mais uma vez se funde a percepção e conhecimento.

*Museus das Vistas*, teve seu embrião em 2002, quando Zaccagnini começa a investigar possibilidades de relação do público com o trabalho artístico e tem início efetivo em 2004. A obra se configura através da “constituição de uma coleção de desenhos intermediados pelo discurso”<sup>ix</sup> e prevê que estes desenhos sejam criados por retratistas policiais – profissionais que elaboram

desenhos baseados em discursos –, a partir da descrição de vistas<sup>x</sup> por parte de transeuntes ou visitantes de exposições. Com o emprego de um papel auto copiativo, os desenhos são constituídos em duas vias, das quais, os originais, em grafite, são dados a quem descreve a vista e as cópias passam a integrar o trabalho. A artista idealizou uma coleção de imagens que resultam de um processo comunicativo, no qual uma paisagem se torna uma imagem mental e de como esta, mediada pelo discurso, é traduzida através do desenho. A vista que é mote para a ação é resignificada após o fluxo de mediações pelo qual percorre.

Há no projeto a questão da tradução e suas complexas questões de produção de sentido e de mediação, bem como há a autoria, que se imbrica em diversos momentos do processo, além, claro, a relação entre experiência e imaginação. Para Zaccagnini, ocorre a dissecação do desenho.

“A imagem adquirida pela experiência ou inventada pela imaginação está guardada e apagada pela memória, ela é reconstruída à medida que vai sendo descrita, a imagem é dita ao outro e essas palavras, decodificadas, se transformam em imagem mental de novo serem refeitas no desenho. É um método que deixa visível o mecanismo que constrói qualquer desenho.”<sup>xii</sup>

Ao trabalhar com retratistas policiais, Zaccagnini convoca um tipo específico de profissional, aquele que sabe, através de perguntas específicas, reconstituir detalhes da memória da vítima, na tentativa de reelaborar, com o máximo de fidelidade possível, um rosto, uma identidade. Saber, perguntar e ouvir com atenção são atributos fundamentais para este tipo de profissional. Entretanto, diferente daquilo que faz na sua atividade cotidiana, um retrato de um agressor, na proposição de *Museu das Vistas*, o que é desenhado estabelece com o desenhista uma outra relação, por ser a descrição de uma paisagem vista ou sonhada. Isto estabelece outro tipo de vinculação com o processo de sua ação.

“A fala plena é a de dentro/fora, que traça linhas de virtualidades, campos do possível, que não é um simples meio de comunicação, agente de transmissão ou informação, mas que engendra o ser – aí, interface entre o em-si cósmico e o per-si subjetivo, e nos revela a subjetividade plural e polifônica. Os territórios existenciais e suas aberturas.”<sup>xiii</sup>

É nesse interstício que a obra vai ganhando sua densidade. Há ainda uma certa consciência daquilo que não conseguimos representar no discurso, que se perde na incerteza. Na imagem elaborada, em muitos casos, após o desenho ter sido concluído, o descritor da vista percebeu que alguma coisa estava diferente, “o que não conseguimos compartilhar, o que sabemos ou que pensamos saber depois de ver a outra versão do mesmo lugar”, informa Zaccagnini.<sup>xiii</sup>

Museu das Vistas chama a atenção sobre as falhas das relações entre realidade e representação, da mesma forma como ocorria com os viajantes do período das grandes navegações, que terminavam por elaborar imagens fantasiosas daquilo que havia sido visto.

## NOTAS

- I. ZACCAGNINI, Carla. **Entrevista concedida a Orlando Maneschy**. São Paulo 20 de fev. 2005.
- II. Ibid.
- III. CYPRIANO, Fabio. MAM vê "privatização branca" do Ibirapuera. **Folha de São Paulo**. [impresso]. São Paulo: Folha da Manhã S.A., 24 de maio de 2000.
- IV. O livro no qual a página de jornal foi inserido é: MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, COHEN, Ana Paula (coord.) **Panorama da arte Brasileira 2001**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, 2001.
- V. ZACCAGNINI, Carla. op. cit.
- VI. NAVARRO, Santiago Garcia. **Formas de Pensar**. [folder da exposição homônima]. Contemporâneo 7. Buenos Aires: Museu de Arte Latinoamericano de Buenos Aires – MALBA.
- VII. ZACCAGNINI, Carla. op. cit.
- VIII. Ibid
- IX. Dados que constam na ficha técnica do trabalho: "Carla Zaccagnini, *Museu das Vistas*, 2002-04. Formação de uma coleção de desenhos intermediados pelo discurso. Identidade visual Rodrigo Cerviño. Colaboradores: Roberto Echeverría (Rincón, Puerto Rico), Tamara Espírito Santo (São Paulo, Brasil)".
- X. "vista sf. 1. Ato ou efeito de ver. 2. O sentido da visão. 3. Os Olhos. 4. Aquilo que se vê. 5. Panorama, paisagem. 6. Aparência, aspecto. 7. Plano, projeto." In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., p. 499. "vista sf. 'orig. visão' 'ext. panorama' XIII. De visto". In: CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2ª edição, 16ª impressão, 1986. p. 816
- XI. ZACCAGNINI, Carla. op. cit.
- XII. FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória e outros ensaios**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003. p. 24 e 25.
- XIII. ZACCAGNINI, Carla. op. cit.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Orlando Maneschy. É artista, curador independente e professor do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, doutor em Comunicação e Semiótica pelo COS-PUC-SP. Tem desenvolvido projetos de pesquisa e artísticos, bem como publicado no país e no exterior.

# A FOTOGRAFIA COMO CATEGORIA DO PENSAMENTO ARTÍSTICO: PRÁTICA ARTÍSTICA E ANTROPOLOGIA DO VISUAL

Patricia Franca

## RESUMO

Este pesquisa abrange dois momentos distintos mas correlacionados: de um lado, uma prática artística com a imagem fotográfica, implicando sua relação com o imaginário (o aparecimento das imagens), a memória e a plasticidade; de outro lado, a pesquisa sobre a natureza de suas relações com o real. No seu núcleo, essas questões analisam a fotografia como campo de autonomização e de pensamento para a arte contemporânea.

Palavras-chave: prática artística, fotografia plástica e pensamento da imagem.

A fotografia aponta uma grande tendência para o campo das artes plásticas que gostaríamos de aqui discutir: trata-se, para nós, de sua crise de maturidade, de sua autonomia artística, de suas novas relações com o real e com a matéria e da emancipação de suas potencialidades criativas. Nossa pesquisa aborda a noção de fotografia plástica ou *photo based*, porque esta nos parece decisiva para irradiar as questões ligadas à análise tanto de um campo mais formal e purista quanto de um campo que, por seu caráter híbrido, é reivindicado por numerosos artistas. A complexa dialética entre as artes plásticas e a fotografia e a progressiva ascensão daquilo que se qualificou de fotografia plástica (*la photographie plasticienne*) cristalizam-se por volta dos anos 1970. O termo foi empregado por Dominique Baqué (1998), após o crítico Jean-François Chevrier ter distribuído a prática fotográfica entre “artistas plásticos que utilizam a fotografia” e “fotógrafos puros”, ou seja, aqueles que praticam, de maneira exclusiva, o *medium* fotográfico. O fotográfico que nos interessa é um campo singular de pensamento crítico que, notadamente, não se contenta apenas em trabalhar uma linguagem herdada da crítica pictural, mesmo que reconheça aí um de seus campos de força.

Situamos essa prática com as imagens através de uma visão artística articulada aos conceitos apontados, onde uma *mise-en oeuvre* plástica se concebe como inseparável de um estudo aprofundado que mostra suas entradas teóricas e artísticas na questão da fotografia como categoria do pensamento artístico, suas hibridações e impressões.

Falamos aqui da fotografia dita autônoma, nem documental nem aplicada, mas daquela que é usada pelos artistas como campo de força para acentuar e articular os pólos de intensidade dos trabalhos e evidenciar processos híbridos.

## PRÁTICA ARTÍSTICA E CAMPO FOTOGRÁFICO

Podemos dizer que, através de nosso trabalho com a fotografia, pretendemos à uma imagem plástica.

Na fotografia, questões como o aspecto *imageante* agregado entre as partes (foto + pintura) se encaixam em uma nova organização, em que é necessária uma atenção a um duplo processo

nessa pesquisa *em arte*. Se herdamos questões da pintura, as fotografias, sempre concebidas como imagens, não significam de forma alguma um abandono do campo pictural, porque recolhem exatamente sua herança. Continuamos também afirmando as pesquisas anteriores, quando a cor pura pretendia criar recortes no visível. O recorte continua sendo uma operação dentro das fotografias. Quando falamos aqui em imagem, queremos ampliar sua definição primeira, ela nos interessa como o fenômeno psíquico consistindo na reaparição de uma sensação já experimentada [na ausência do objeto que lhe deu origem], as sensações da escuta, do gosto, do cheiro e do tocar possuem também suas imagens. Pode ser dentro desse âmbito de questionamento sobre a imagem que Sartre disse em seu livro *A imaginação* que “a imagem é um ato e não uma coisa”. Bergson também nos interessa, quando diz em *Matéria e memória* que “sendo imagem, o corpo não pode armazenar imagens, pois faz parte das imagens”.

### **A FOTOGRAFIA COMO CATEGORIA DO PENSAMENTO ARTÍSTICO**

Com efeito, no campo proteiforme da arte contemporânea, podemos observar que a fotografia vem cruzar as artes plásticas, participando assim da hibridização geral das práticas. Uma das especificidades do campo fotográfico contemporâneo é sem dúvida seu estilhaçamento. Levando a arte até um ponto de extrema tensão, o *medium* fotográfico, mais do que qualquer outro, mina e derruba aos poucos as fundações convencionais do campo artístico, muitas vezes deliberadamente. Por levar as outras práticas artísticas e os princípios da arte a duvidarem de si mesmos, é o *medium* da dúvida. Os anos 1960 e 1970 apontaram uma nova realidade teórica para a fotografia. A arte conceitual permitiu a percepção dessa nova realidade, principalmente através do interesse dos artistas pela noção de estilo documentário e pela questão das relações entre o texto e a imagem. Para nós, a arte conceitual, foi provavelmente o lugar inconsciente de uma fotografia “plástica”. Durante muito tempo foi recusada pelos filósofos e críticos, problematizando a questão de sua legitimação. No entanto, apesar da recusa de seu estatuto artístico, a fotografia plástica consegue desconstruir as posições estáveis da arte no fim dos anos 1960, pois se infiltra de maneira paradoxal como imagem-traço, imagem-relíquia, imagem-testemunha.

Sendo assim, um dos primeiros traços que podemos observar na emergência das práticas fotográficas contemporâneas é o da autonomização da fotografia. Em relação às suas funções tradicionais – reportagem, documento, publicidade etc. –, a autonomia crescente desse campo determinou um uso puramente artístico da fotografia (uma forma de arte recorrendo à imagem fotográfica, usada sozinha ou acompanhada de outros elementos). Encontramos reflexos desse fenômeno em muitas obras artísticas dos últimos trinta anos. Essa dimensão explode após os anos 1960, mas a reflexão benjaminiana sobre o poder emblemático que a fotografia teve para modificar em profundidade a noção de arte em geral já havia aberto os caminhos para teóricos importantes que viriam depois. Os escritos de Walter Benjamin, mesmo que já exaustivamente pesquisados, não podem ser esquecidos, pois apontaram o nascimento do campo de questionamento que nos interessa.

No momento em que emergiu, a fotografia não se limitou unicamente ao campo da técnica, incidindo também sobre as formas de representação e especialmente sobre a pintura.

Houve, na verdade, um remanejamento do visível, que desaguou na produção de novas imagens e introduziu os fundamentos da modernidade (análise da especificidade do *medium*, re-ferenciação do vocabulário formal e de seu domínio progressivo etc). O espaço ilusionista da Renascença foi colocado em questão, e a relação pintura/fotografia passou a ser examinada por muitos historiadores e críticos a partir de uma mesma base epistemológica e dos mesmos arredores visuais que constituem uma espécie de inconsciente ótico, conforme a fórmula de Rosalind Krauss. A emergência artística da fotografia tem suas origens históricas a partir dos anos 1920, com as vanguardas históricas, a Bauhaus, Marcel Duchamp e o surrealismo, e, depois, um grande momento no fim dos anos 1950 com Warhol e Rauschenberg. Marcel Duchamp, como bom precursor e transformador de campos, utiliza a fotografia como nos interessa pesquisar. Assim, segundo Jean Clair, (1977)

“Duchamp não passa para o outro lado; ele não deixa de ser artista para se transformar em fotógrafo, e ainda menos em artista-fotógrafo; mas levando em conta, com a maior precisão, os novos dados trazidos pela impressão e a gravação fotográficas na visão do mundo real, ele tira daí todas as conseqüências no interior do campo específico de sua prática”.

Percebe-se então, que a história da fotografia é traspassada pela do Modernismo – é um dos seus mais importantes componentes culturais; mas, à medida que nos aproximamos do período contemporâneo, percebemos que a fotografia serve, de alguma maneira, de instrumento crítico ou diacrítico: ela faz com que cada domínio artístico e especialmente a pintura em particular tomem consciência de sua lógica interna, de sua evolução, como se ela tivesse o papel de elemento diferenciador, um papel dialético no interior de cada campo particular.

Embora nós nos interessemos, nesta pesquisa, por suas relações com a pintura, sabemos que, após os anos 1960, a fotografia passou a ser uma protagonista privilegiada nas artes tridimensionais – escultura, instalação e objeto. Pensamos em Gabriel Orozco (artista mexicano, 1962) e Ricardo Basbaum (artista brasileiro 1961) na forma de indexar formas da rua ou relacionais. A prática artística de Orozco está ligada aos gestos e imagens do cotidiano e à maneira como estes transformam a realidade: o que lhe importa é que eles podem ser tão fortes quanto obras monumentais. Suas experiências são reveladas também pelo ato fotográfico, no qual, mais do que uma imagem, está a idéia de uma escultura social e pública. O que nos interessa na obra de Ricardo Basbaum é o seu aspecto relacional, através do qual a fotografia é apresentada como o que resta, como a imagem das experiências vividas.

Um ponto importante que nos convém aprofundar, um ponto essencial no espaço onde a pintura e a fotografia se encontram, é a questão da semelhança/dessemelhança, sempre um tema de nossa interrogação sobre o que seja a imagem, questões que são lateralidades de nossos trabalhos. Essa questão ressalta certos traços do distanciamento que a imagem provoca, um dilaceramento da imagem do corpo que deixaria transparecer uma matéria facial, uma matéria-corpo [para isso ver [www.eba.ufmg.br/patriciafranca](http://www.eba.ufmg.br/patriciafranca)].

A noção de semelhança parece-nos fundamental para discutir o realismo fotográfico, conduzindo-nos à uma idéia da fotografia como espelho do real ou da transformação do real e, finalmente, como tão bem viu Philippe Dubois, à noção de vestígio, traço, passagem do real. Essas noções mostram o quão a fotografia é uma verdadeira e absolutamente singular categoria do pensamento, por introduzir uma relação específica com os signos, com o tempo, com o real, com o sujeito e com o fazer. Para Philippe Dubois, a imagem fotográfica possui uma característica fundamental: ela é um *index*. Significa que com ela passamos de uma lógica da *mimesis*, da analogia (da ordem do metafórico, portanto), a uma lógica do vestígio, do rastro, do contato (ela é inseparável daquele ato que a viu nascer, é a imagem-ato, como um flash, do corte espacial e temporal). É um tempo de apreensão, de contato que não cessa de se agregar àquela obra, transformando-a, ligando-a também a uma experiência histórica da passagem do tempo em relação àquela imagem, trazendo novamente a sensação de distanciamento. A existência de um tempo psíquico, tempo que agrega tudo o que vamos vivenciando, vem se colocar aqui frente ao distanciamento, pois esse tempo psíquico está sempre profundamente implicado na experiência de olhar e ser olhado. Nosso inconsciente é estruturado como uma linguagem e, antes de tudo, como imagens que nos habitam e orientam o destino de nossa cultura. São lances de contatos, de aproximações e recuos, abrindo para experiências do campo fenomenal, podendo ser isso o tempo psíquico implicado na criação. Não podemos deixar de pensar que o fotográfico se fundamenta no olhar, que é uma experiência de atenção. O ato de percepção é solicitado, uma vontade de observar se produz. Sua profundidade pode vir da experiência acumulada do sujeito, da luz singular que permite sua história, pois as projeções de nossas imagens mentais e de nossos desejos e sonhos possuem o poder de acordar e de tornar vivas certas associações de nossas experiências com as imagens.

Oposta às correntes fotográficas como a reportagem e o documento, a fotografia plástica não se inscreve em uma história pura e linear do médium. Seu casamento com as artes plásticas parece ser dominante se tomarmos como exemplo as diversas práticas dos artistas que utilizam a fotografia. O domínio do fotográfico não cessa de opor os fotografos puros (Cartier Bresson por exemplo) aos artistas que utilizam a fotografia plástica (*photo-based art*) / fotografia com caráter ontológico, ligada aos processos à vivência do artista (Annette Messager).

No que diz respeito à nossa prática artística e à sua inserção no âmbito do fotográfico, trata-se, portanto, de pensar a obra como hibridação das práticas e das matérias (o que se busca para fotografar), como uma articulação do objetivo e do subjetivo (a ordem de uma imagem desejada), buscando-se, assim, uma conjunção da matéria e da forma (as apresentações em forma de instalação das imagens - imagem 3). Uma das missões da arte e do artista, para nós, seria compensar a perda do contato do homem com o mundo entendido como a natureza, o sensível, o pensamento. Para o artista, trata-se de intensificar sua visão até que ela conquiste, para sua consciência, o caráter de uma absoluta necessidade. Quando o artista eleva a sua consciência produtiva, faz com que sua arte possua um valor cognitivo, como a ciência. Esse conteúdo cognitivo não é acessível apenas na revelação pública de uma obra e não somente pela sensação estética ou pela reflexão, mas através do mergulho no processo vivo da produção artística.

## REFERÊNCIAS

- ANTOINE, Jean Philippe. **Six rhapsodies froides sur le lieu, l'image et le souvenir**. Paris: Desclée de Brouwer, 2002.
- ART PRESS. **Dossier Photo**. Paris: novembro 1997.
- BAQUÉ, Dominique. **La photographie Plasticienne: un art paradoxal**. Paris: Du regard, 1998.
- BENJAMIM, Walter. **Sur le concept d'histoire, Écrits français**. Paris: Gallimard, 1991.
- CLAIR, Jean. **Marcel Duchamp, II**. Catálogo raisonné, Paris: Centre Georges Pompidou, 1977.
- DEBRAY, Régis. **Vida e Morte da Imagem: Uma história do Olhar no Ocidente**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Logique de la Sensation: La vue et le Texte**. Paris: Editions de la Différence, 1980.
- L'Image Temps - Cinema II**, Ed. de Minuit, Paris, 1985.
- DIDI-HUBERMAN. **Ce que nous voyons, Ce qui nous regarde**. Paris: Minuit, 1992.
- L'Empreinte. **Catálogo de Exposição**. Paris: Centre Georges Pompiou. 1997.
- DUBOIS, Philippe. **L'Acte Photographique**. Paris: Nathan, 1990.
- DURAND, Régis. **Habiter l'image**. Paris: Marval, 1994.
- FABRIS, Annateresa. **A fotografia além da fotografia: José Oiticica Filho**. Imagens. Campinas: v.8,p.66- 79, 1998.
- FOSTER Hal, **The Return of the Real: The Avant-garde at the end of the century**. Cambridge Mass: Mit Press, 1996.
- HAUDRIOUCOURT, A. G. **L'Origine des Techniques. La technologie, science humaine. Recherche d'histoire et d'ethnologie des techniques**, Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1987.
- HUCHET Stéphane. **Le Tableau du Monde: une théorie de l'art des années 1920**. Ed. L'Harmattan, Paris, 1999.
- KRAUSS, Rosalind. **Le Photographique: Pour une Théorie des écarts**. Paris: Mácula, 1990.
- KRIS, Ernst; KURZ, **Otto. Legend, Myth and magic in the image of the artist: a historical experiment**. New Haven; London: Yale University Press, 1979.
- MC EVILLEY Thomas, **The Exile's Return: Toward a Redefinition of Painting for the Postmodern Era**. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1993.
- FREUND, Gisele. **Photographie et société**. Paris: Seuil, 1973.
- FRIZOT, Michel. L'image inverse. Le mode négatif et les principes d'inversion en photographie. In: **Études Photographiques**, n°5, paris:1998.
- MORRIS, Robert. **Continuous Project Alteread Daily: The Writing of Robert Morris**, MIT Press, Cambridge.
- PEIRCE, Charles S. **Écrits sur le signe**. Paris: Seuil, 1978.
- SMITHSON, Robert. **The Writing of Robert Smithson**. Ed. por Nancy Holt. New York: New York University Press, 1979.
- ROSENBERG Harold, **The De-Definition of Art**. 1972
- STILES, Kristine; SELZ, Peter (ed.). **Theories and Documents of contemporary art: a sourcebook of artists writings**. Berbeley, Los Angeles and London: University of California Press, 1996.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Patricia Franca é doutora e mestre pela Université de Paris 1 / Panthéon-Sorbonne. Trabalha na Escola de Belas Artes da UFMG, onde coordena o Ateliê de desenho IV e o grupo Concepções contemporâneas da arte. Tem publicado e mostrado suas pesquisas em arte em outros países e no Brasil.



# ENTRELAÇADOS: VÍDEOS & FRACTALS, OU... A NATUREZA E A SOMBRA SINTÉTICA

*Romanita Disconzi*

## RESUMO

ENTRELAÇADOS: VÍDEOS & FRACTALS reúne imagens captadas da natureza através de uma câmera de vídeo com imagens de fractais, em superposição, contigüidade ou oposição. Com estas operações procura-se relacionar as imagens, de um lado provenientes de uma representação icônica, e de outro sendo o resultado de uma fórmula matemática, tornada visível através da ação do computador. A reflexão teórica utiliza conceitos de cultura, imagem eletrônica e simulacro.

Palavras-chave: Imagem Eletrônica, Natureza, Fractais, Simulacro.

## ABSTRACT

*INTERTWINED: VIDEOS & FRACTALS assembles images taken from nature, through a Video camera, with images of fractals, in superposition, contiguity or opposition. These operations try to integrate the images that are originated from an iconic representation with the ones that are the result of a mathematical equation, which are made visible through the computer action. The theoretical reflection brings out concepts of culture, electronic image and simulacrum.*

*Keywords: Eletronic Image, Nature, Fractals, Simulacrum.*

O subtítulo desse trabalho, a Natureza e a Sombra Sintética, é uma expressão que somente surgiu para definir o título deste projeto quase dois anos depois de ter o mesmo iniciado. Só então pude ver quão bem se adequava à suas questões (e declaro minha gratidão à Fausto Colombo, por seu Livro OMBRE SINTETICHE, que eu conhecia desde 1998). Esse título definia bem o projeto, evocando ao mesmo tempo as duas operações de construção e (ou) captação de imagens que constituem o material visual desses vídeos.

Nesses vídeos são colocados em relação de superposição, oposição ou contigüidade, as imagens captadas da natureza e aquelas construídas no computador, através de um programa de fractais. A partir de um conjunto Mandelbrot, são feitas seqüências de manipulações, cujo cálculo só é possível com a ferramenta eletrônica. São operações de seleção, ampliações, colorizações etc., através de filtros, colorizadores e animações. O procedimento criativo é similar à qualquer outro das técnicas tradicionais no que diz respeito às escolhas e adaptações ao que deseja o artista. Nesse aspecto é significativamente relevante o olho e a mente treinados por anos de prática e reflexão nas arte e na visualidade estética.

Desde que a geometria fractal é concebida e definida como aquela capaz de calcular e representar as formas da natureza, cujas dimensões não se encaixam nas formas euclidianas, mas que contemplam os aspectos fracionados do número, assume-se que esta relação é quase intrínseca entre essas duas fontes imagéticas.

As imagens fractais utilizadas no projeto são criadas e escolhidas de acordo com critérios de analogia formal, que evocam, mais do que representam, as formas da natureza. Propõe um exercício de percepção, onde muitas vezes elementos conceituais podem ser as ferramentas mais adequadas para estabelecer as conexões e relações entre as duas manifestações formais: uma captada através da câmera de vídeo, mantendo seu caráter de analogia indicial, produto da ação da luz no vidicon da câmera, a partir de um referencial ou objeto concreto - a natureza. A outra, construída a partir de uma fórmula matemática e tornada visível através da intervenção dos recursos da máquina eletrônica - o fractal.

Esses trabalhos propõe, portanto uma evocação, interação ou hibridização de natureza poética e proporciona oportunidade para indagações e reflexões que podem nos conduzir aos territórios tanto da ciência como da filosofia e da arte.

Há aspectos de percepção e de conhecimento humanos que são sensibilizados, bem como valores estéticos a serem observados, deduzidos ou lembrados.

### **A POÉTICA DA REPRESENTAÇÃO ANALÓGICA X A POÉTICA PROGRAMADA, NUMÉRICA**

Devido ao fato que a imagem eletrônica é gerada a partir de uma linguagem, não se pode falar de ponto de vista, como na estética do renascimento, pois enquanto o operador da câmera fotográfica ou de vídeo, fixa a imagem de um objeto a partir do próprio objeto, o operador da imagem de síntese não tem nada para reger a que o simulacro criado se deva adequar. A imagem digital do fractal nasce de um projeto criativo, não representativo. A fórmula (algoritmo) é uma poética aleatória, intuitiva, inclui o acaso, cria imagens metamórficas que atuam por analogia. Pode-se falar de uma imagem que se mimetiza, com boa aproximação, a uma atividade neurológica.

### **O OBJETO FRACTAL, A NATUREZA E A ESTÉTICA**

A noção de objeto fractal, criada pelo matemático Benoit Mandelbrot vem do adjetivo latino *fractus*, do verbo *frangere*, quebrar, criar fragmentos irregulares, significando também interrupto.

Mandelbrot define a “geometria fractal” como a relação de escolha de problemas no seio da natureza e a escolha de instrumentos no seio das matemáticas. Estas escolhas possibilitam que, entre o domínio do caos incontrolado e o domínio da ordem excessiva do sistema euclidiano, ocorra uma nova ordem – a criação de objetos fractais, que através do concreto e do intuitivo tecem novas relações para o conhecimento do nosso universo.

Julio Plaza (1998), declara: “... a geometria fractal é, talvez o mais excitante instrumento teórico como ponto de partida para expressar as formas naturais”.

O Objeto fractal é, na verdade, uma fórmula matemática, tornada visível através do computador, e de outra forma não seria possível, a não ser para os matemáticos, apreciá-la. E, para Mandelbrot, este fato recria o olho como instrumento de conhecimento, pois a fórmula e a imagem seriam a mesma coisa, expressas por meios diferentes. Plaza considera que a noção fractal instaura uma nova teoria da natureza pois os objetos simulam as curvas da natureza, contem-

plando as dimensões intermediárias, onde a dimensionalidade não deriva de números inteiros. Com esta técnica, a construção fractal pode criar qualquer imagem abstrata, concreta ou figurativa que não sejam tributárias da geometria euclidiana.

Afirma, ainda, que estas imagens presentificam o belo matemático como referencial criativo que aproxima a concepção artística e estética, possibilitando um diálogo entre natureza e arte, onde estão explícitas a continuidade, a infinitude, a simulação e a auto-referência, no controle do acaso e do aleatório.

Na animação zoom, o fractal revela a sua natureza auto-referente e de auto-similaridade (*homotetia*), cujos processos de acaso são geradores de semelhança *ad infinitum*, acontecendo, nessa contínua ressonância, novas formas que se auto-assemelham.

Para Mandelbrot (2004), a geometria fractal traz uma revolução, que foi forçada pela descoberta das estruturas matemáticas que não se encaixam nos padrões de Euclides e Newton. Estas estruturas foram mesmo vistas como “patológicas”, “uma galeria de monstros”, “uma beleza monstruosa”..(DISCONZI, 2004).

Mas os matemáticos que criaram estas formas as vêem como importantes para mostrar que o mundo da matemática pura contém uma riqueza de possibilidades muito além das simples estruturas que se vêem na natureza.

Adicionalmente, acrescenta Madelbrot, a geometria fractal revela que alguns dos capítulos formais mais austeros da matemática tem uma face oculta: um mundo de pura beleza plástica, insuspeitado até agora.

Os cientistas são surpreendidos ao encontrar que umas poucas formas que eles tinham que denominar como rugosas, estranhas, tortuosas, enrugadas e assim por diante, podem ser desde então abordadas em rigorosa e vigorosa modelação qualitativa. E que estas construções apelidadas de patológicas devem evoluir naturalmente de verdadeiros e concretos problemas, e que o estudo da natureza pode ajudar a resolver antigos problemas e colocar muitos outros novos.

Contrastar a forma de uma montanha ou o padrão do firmamento, ou o desenho da costa marítima com a geometria euclidiana é uma idéia antiga. Mandelbrot cita o inglês do século XVII, David Benton: “Toda beleza é relativa...Não devemos...acreditar que as dunas do oceano sejam realmente deformadas, porque não tem a forma de uma muralha regular; nem que as montanhas estão fora de forma porque não são pirâmides ou cones exatos; nem que as estrelas são desastrosamente colocadas porque não são todas situadas à distâncias uniformes. Estas não são irregularidades naturais, mas o são apenas com respeito às nossas fantasias; nem são incômodas para os verdadeiros usos da vida e os desígnios da existência do homem na terra.

Afirma ainda Mandelbrot, que a teoria dos fractais é uma nova forma de arte, mencionando um tema antigo de que toda representação gráfica de conceitos matemáticos é uma forma de arte. A minimal arte é composta de combinações limitadas de formas padrão: linhas, círculos, espirais, etc.. Os fractais usados em modelos científicos são também muito simples( porque a

ciência privilegia a simplicidade). Nesse sentido considera que muitos podem ser vistos como uma forma de arte geométrica minimal. também a arte abstrata tende a ser próxima à arte da geometria fractal, e também da arte geométrica padrão.

### **A CULTURA E A NATUREZA**

Para Kant os princípios do conhecimento humano estariam baseados em uma análise da ciência e do julgamento ético, e a estética e formas orgânicas, nas áreas do mito, religião, linguagem e história.

Cassirer (2000), busca encontrar um denominador comum para estas áreas, tentando uma unidade por trás das ciências da cultura e da natureza. Tenta através do estudo da estrutura das ciências matemáticas da natureza e de uma atenção às ciências do espírito, descobrir uma nova epistemologia, que atentasse para as várias formas fundamentais da compreensão humana do mundo. Acaba por considerar o estabelecimento das fundações lógicas e da estrutura das ciências da cultura em distinção das ciências da natureza. O problema estaria em como reconciliar a imediatez da vida com a mediação do pensamento, distinguir a específica diferença entre natureza e espírito, entre as formas orgânicas e formas simbólicas.

Para Cassirer, o movimento da natureza à cultura representa o movimento de liberação através da atividade simbólica. O objeto da ciência e da cultura seria uma filosofia das formas simbólicas, estabelecendo “uma relação dialética entre as forças de conservação, que constituem a tradição, e as forças de renovação, que continuam a dar a esta tradição nova vida através da sua transformação ativa.

Esta filosofia começaria a partir de uma intuição de um “logos”, que ordenasse o cosmos, seja ele o cosmos da natureza, ou o cosmos do homem. Procura uma idéia de unidade do ser” através de uma unidade de causas e esta unidade só seria acessível através do “pensamento puro”, para além das limitações de nossa percepção concreta da realidade. Com a ciência matemática da natureza, “...a matéria como tal apenas prova ser permeada com a harmonia do número e ser regida pela lei total da geometria. ...”o conhecimento do mundo e a matemática do mundo é e só pode ser uma”. (CASSIRER,2000).

Tal união entre linguagem e arte só é encontrada se compreendermos ambas, linguagem e arte, como formas básicas de objetivação, de elevar a conscientização ao nível da visão dos objetos. Tornar-se consciente é o começo e o fim, o alfa e o ômega da liberdade que é dada ao homem. Os meios específicos que o homem criou para separá-lo da natureza foram as formas simbólicas – mito, linguagem, arte e conhecimento. Cassirer retorna a um nível mais profundo através de uma fenomenologia da percepção, após a última tentativa de unificar as relações existentes entre a ciência da natureza e ciência da cultura, em que o sistema de Hegel havia falhado porque reduzia a natureza ao pensamento.

### **AS SOMBRAS SINTÉTICAS**

A imagem técnica, eletrônica, construída sinteticamente, não só penetra nosso mundo e tende a duplicá-lo como também tende a modificar os hábitos perceptivos do nosso olho.

Desde Platão que o projeto de conhecimento humano leva em conta as falhas e desafios para a percepção do mundo.

Baudrillard classifica a imagem eletrônica, pós industrial como um simulacro de terceira ordem, isto é aquele que é determinado a partir de sua estrutura mesma, do seu código, (onde o valor referencial é aniquilado em proveito apenas do jogo estrutural de valor). A lei estrutural de seu valor significa a indeterminação de todas as esferas entre si e a passagem da esfera determinada dos signos à indeterminação do código. Em contraponto ao simulacro de primeira ordem, *a falsificação*, que vigora do renascimento à era industrial, e se reporta exclusivamente ao seu objeto; e o simulacro de segunda ordem, *a reprodução*, dominante na era industrial, o objeto seriado estabelece sua própria referência, e joga com a lei mercantil de valor, concebido a partir de sua própria reproduzibilidade, a partir de um modelo.

O simulacro de terceira ordem, que domina na fase atual, é regido pelo *código*, e joga com a lei estrutural de valor, os sinais do código, ilegíveis, sem interpretação possível. Se acabou a representação, onde a leitura de uma mensagem nada mais é do que um exame perpétuo do código.

Hoje podemos compreender porque Platão já percebia as imagens (como metáforas do mundo), como nada mais do que a sombra, o simulacro do real, como explícita na sua célebre alegoria da caverna.

A imagem criada a partir de um código, de uma estrutura digital, matemática, torna nosso conhecimento uma reconstrução icônica ou iconográfica, com representatividade semântica, onde a própria noção de realismo da imagem se adapta a novos critérios de representação e valor semântico.

A imagem técnica tem um papel essencial na constituição de um novo imaginário, de regras de percepção e reprodução em grau capaz de ligar a imagem sintética àquelas diretamente adquiridas da realidade. Isto é mediado por este novo imaginário e pela “imaginação criadora” da máquina e seu operador, do *software* e dos processos de criação do artista.

Por outro lado, as teorias do simulacro afirmam que, no universo da comunicação, estas imagens são geradoras de pseudo-ambientes, pseudo-realidades, pseudo-experiências, criando uma forma empobrecida e inessencial: os pseudo-eventos, fatos nascidos da mídia, da tele-realidade.

São estas imagens que Fausto Colombo(1997), chama de Sombras Sintéticas e representam um grande desafio perceptivo e um alerta reflexivo.

Baudrillard considera o simulacro como o lugar do signo que dissolve o original, que promove a dissolução do objeto, ou sua integração com próteses mecânicas sempre mais sofisticadas. O que coloca o homem fora de órbita, que o torna ex-cêntrico, por força de sua própria tecnologia. Estaríamos assistindo a que o próprio homem seja servo desta tecnologia, limitando-se a uma otimização das “instruções de uso”; ainda para este filósofo nada pode se opor ao código, que trabalha desde o interior da estrutura mesma, portanto somente a morte, na sua reversibilidade seria de uma ordem superior ao do código.

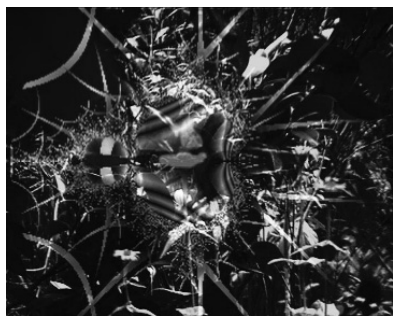
O princípio desta prática produtiva é fazer imagens privadas de referente, de construção liberta de qualquer ligação de analogia direta, mas frequentemente subordinada a um processo

de analogia mental e progetual. Este princípio que já estaria colocado nos desenhos animados( em relação ao cinema),na computação gráfica as imagens provém de uma origem numérica, de simulação matemática, de um modelo, e são fruto de uma série de operações fundamentalmente digitais, desenvolvidas na máquina (computador), em conexão com o operador.

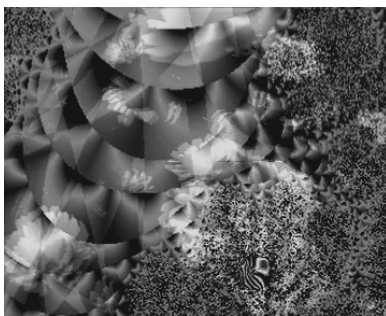
Este novo mundo se coloca no cruzamento entre a relação analógica com alguns aspectos da realidade cotidiana e a liberdade criativa, auto- poética, permitida ou exercitada pelo meio.

A natureza das imagens sintéticas está a meio caminho entre a eletrônica televisiva e a pintura.

“... frutos eletrônicos de uma energia da qual a cotidianeidade não reduz a intensidade e o fascínio. Sombras Sintéticas, quer dizer, feitas pelo homem e pela máquina, mas sempre mais independentes, sempre mais reais, sempre mais verdadeiras.”(FAUSTO COLOMBO,1997).



Borboletas



Margaridas



Pitangas

#### REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **El Intercambio Simbólico y la muerte**. Monte Ávila Ed., Caracas, 1980.

CASSIRER, Ernst. **The Logic of the Cultural, Sciences**. Yale University Press New Haven/London 2000.

COLOMBO, Fausto. **Ombre Sintetico**. Liguori Editore, Milan, 1997.

COUCHOT, Edmond Chambon. **La Technologie dans l Art**. Ed. Jacqueline Nimes, France, 1998.

DISCONZI, Romanita. **Objeto Fractal: a Beleza Monstruosa**. ANPAP, Anais, 130. Encontro, 2004 20. vol.

pgs. 355/359.

MACHADO, Arlindo. **Pré-Cinemas & Pós-Cinemas**. Papirus Editora, S. Paulo, 2002.

MANDELBROT, Benoit. **The Fractal Geometry of Nature**. WFreeman and Company, N. York, 2004.

PLAZA, Julio. **Processos Criativos com Meios Eletrônicos: Poéticas Digitais**. Ed. Hucitec, S. Paulo, 1998.

#### **C U R R Í C U L O   R E S U M I D O**

Romanita Disconzi. Artista Plástica, professora e orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, UFRGS. MFA pelo Art Institute of Chicago, USA e Doutora em Artes Plásticas pela Universidade de S. Paulo. Tem trabalhado com pintura, gravura, vídeo, performance e instalações. Participou de Exposições e Bienais Internacionais como a XI e XII Bienal de São Paulo; The Second British International Print Biennale; IV e V Bienal da Cracóvia, Polónia. Prémio Pré Bienal de São Paulo, 1970 e Prémio Aquisição no 300. Salão Paranaense, Curitiba, PR, entre outros. Mais de quinze exposições Individuais no Brasil e USA. Tem Obras: Museu de Arte Moderna de São Paulo, Museu de Arte do RS, Museo del Grabado de Buenos Ares, Argentina; Pratt Graphic Institute, N. York, USA; Museu de Arte Contemporânea do RS, entre outros.

# ARTE E MÍDIAS EMERGENTES: MODOS DE FRUIÇÃO

Rosangella Leote

## RESUMO

A arte sempre esteve interconectada às tecnologias relativas aos paradigmas das épocas.

Neste trabalho se pretende localizar aos modos de fruição presentes no âmbito artístico que envolve as tecnologias contemporâneas. Para isso tratamos de inserir o conceito de “mídias emergentes” e de apontar a arte como sistema capaz de abranger vários modos frutivos. Na seqüência, esses modos frutivos são vistos sob alguns aspectos que tocam questões sobre interatividade, especialmente sobre a observação de que a arte contemporânea nos traz muitas intervenções e propostas artísticas nas quais a interatividade e o lúdico estão presentes. Isso se daria dentro de um sistema onde se percebe que a complexidade do trabalho artístico, de algum modo, acompanha a complexidade das representações que fazemos da natureza.

Palavras-chave: sistema, interatividade, ludicidade, fruição, mídias emergentes.

## ABSTRACT

*The art has been interconnected to the technologies of the ages. In this work is pointed the fruition ways that its possible to find in the art wich uses contemporary technologies. For this, we treat to insert the concept of “emergent medias” and show the art as a system, which have some different fruitives ways (in the sense of the enjoyment). In the sequence, these fruitives ways are seen under some aspects that touch questions on interactivity, especially above the perception that the contemporary art brings us many kinds of proposals in which we can find interactivity and ludicity. It happens inside a system, where the complexity of the artistic work, in some way, follows the complexity of the representations that we make of the nature.*

*Keywords: system, interactivity, ludicity, enjoyment, emergent medias.*

A intenção com este artigo, antes de pretender categorizar todas as formas frutivas da arte contemporânea, é a de listar algumas, cuja especificidade se conecta à arte interativa e, feito isto, discutir sobre a especificidade daquela que me tem chamado especial atenção, onde vejo bordas críticas com outras formas culturais que não a arte.

Antes de ir adiante, devo dizer que entendo arte contemporânea como aquela produzida no tempo em que se deita o olhar sobre a mesma, inscrita na época em que se recorta o tempo vivido pelos atores do evento. Num “hoje relativo”.

Assim, observando as formas de arte contemporânea no recorte temporal da atualidade, escolhi falar sobre aquelas perpassadas ou construídas através de suportes midiáticos de natureza tecnológica com características interativas.

Essa arte é também chamada “arte dos novos meios”. Segundo o uso que Mark Tribe faz do termo *arte dos novos meios* entende-se a referência a “projetos que se valem das tecnologias dos meios de comunicação emergentes e exploram as possibilidades culturais, políticas e estéticas de tais ferramentas” (TRIBE, 2006:6-7). Ele concebe a arte dos novos meios como a “intersecção de duas categorias



mais gerais: arte e tecnologia” - uso de tecnologias não necessariamente aplicadas à comunicação - e a “chamada media art ou arte dos meios” - uso de tecnologias de comunicação (TRIBE, 2006:7).

Já Claudia Gianetti usa preferencialmente o termo “media art”. Ela vê a

“*media art* não como uma corrente autônoma, mas como parte integrante do contexto da criação artística contemporânea. O fato de empregar o termo *media* é um recurso para diferenciá-lo (e não afastá-lo) das manifestações artísticas que utilizam outras ferramentas que não as baseadas nas tecnologias eletrônicas e/ou digitais. (...) outros termos, *como* arte eletrônica, conseguem, também, transmitir o caráter mais amplo e global das manifestações artísticas que utilizam as chamadas novas tecnologias (audiovisuais, informáticas, telemáticas). Por outro lado, quando falarmos de arte ou de sistema interativo, nos referiremos, especificamente, à arte/sistema que emprega interfaces técnicas para estabelecer relações entre o público e a obra.” (GIANETTI, 2006:14).

Embora sejam estes os termos e expressões recorrentes, entendo ser necessário deixar de usar a expressão “novos meios”, “novas tecnologias” ou “novas mídias”, apesar de ter usado este último inclusive no título da minha tese de doutorado(2000), desde que concebo a transformação da produção artística profundamente arraigada numa rede sistêmica e complexa sujeita, a geração de padrões de emergência.

Da mesma forma, assim se desenvolvem, ou antes, se transformam, as tecnologias contemporâneas e não podemos determinar quando uma tecnologia passa a ser ou deixa de ser nova. Qual o parâmetro adequado para fazer essa determinação?

Na impossibilidade de determiná-lo prefiro usar as expressões “mídias emergentes” ou “tecnologias emergente” que entendo descrever possibilidades previstas ou não previstas, mas que surgem dentro de um re-arranjo natural do estado das coisas, sob o conceito que se tem para emergência nas teorias da complexidade. Dentro do, naturalmente complexo, sistema midiático, tecnológico, econômico e social.

O que se trata hoje como convergência das mídias, parece descrever um manancial de possibilidades de emergência. Uma espécie de berço reconfigurado a cada dia. Ali os novos padrões emergentes apresentam-se adaptados e conduzidos pela dinâmica intrínseca desse sistema propenso, irremediavelmente, à transformação.

Um exemplo claro dessa propensão pode ser dado com as aplicações que se faz com os celulares, que acabaram trazendo funções diametralmente distantes do projeto original que era telefonar em movimento.

Sistema telefônico digital, criado inicialmente com a intenção de atender à necessidade de mobilidade, incorpora hoje não apenas essa qualidade, mas também outras tantas que, às vezes, cabe acrescentar que o telefone celular - além de fazer ótimas imagens videográficas ou fotográficas; servir como GPS ou WAP; guardar MP3 e outros tipos de dados; servir como pólo de entretenimento e comunicação textual; permitir uma série de formatos de transferência de dados wireless - também atua como intercomunicador: serve para falar-se.

Esse tipo de sistema midiático exemplifica bem o ponto a que nos reportamos aqui, desde que se entende que a reconfiguração do sistema se dá de forma nem sempre previsível, mas sempre acoplada estruturalmente<sup>1</sup>.

A arte com mídias emergentes é uma arte sistêmica, sobretudo. Assim, sem uma data definida a não ser a marca do contínuo transformar o conhecido, possibilidades não conhecidas dão luz a formas artísticas fundadas ou conexas à mídias - mais ou menos tecnologizadas - que emergem num continuum.

No projeto artístico que tenho desenvolvido em conjunto com o grupo SCIArts<sup>II</sup>, temos trazido e apontado o conceito do sistema como obra de arte, desde quando passamos a trabalhar em co-criação. Já na primeira obra - Por um fio, 1996 - percebemos a natureza sistêmica do nosso trabalho, e esse tem sido o discurso dos componentes do grupo, fundamentado nas teorias da complexidade.

Recentemente, Claudia Gianetti(2006) também propõe a arte como sistema. Ela havia apontado isso em 2005, na publicação espanhola do mesmo título. Essa convergência de observação sobre a arte apóia as conclusões a que temos chegado.

Estudando as idéias da complexidade, percebo que os termos "novas mídias, meios ou tecnologias" passaram a parecer excludentes de parte dos objetos e elementos pelo grupo trabalhados, bem como no meu processo artístico individual que envolve diferentes tecnologias.

Quando aponto a necessidade de uso de outra expressão é com intenção de possibilitar maior permanência do discurso, que por natureza primária, é transitório.

Por isso prefiro chamar "*arte em mídias emergentes*". Nesse tipo de arte, encontra-se uma parcela da produção onde a interatividade se faz presente, e aí encontrei modos diferentes de fruição na observação que tenho feito do papel do interator na vivência da arte. Esse modos não excluem um ao outro nem excluem aqueles não listados. Antes, se sobrepõem e se auto-ajustam, mas freqüentemente um deles aparece como dominante no evento observado. São eles:

- Ludicidade;
- Interatividade (percepção/reação/recriação);
- Imersividade (vivência/virtualidade);

## **LUDICIDADE**

O aspecto lúdico na arte não pode ser medido apenas pela obra. O interator, uma vez que lhe é dado o papel de agente, pode encaminhar a existência ou não da ludicidade. Para compreender-se isto basta que visitemos qualquer exposição de arte interativa.

É muito comum que as crianças, pela sua natural tendência a brincadeira, aproveitam muito deste tipo de obra.

Muitas vezes eles descobrem "usos" da obra não pensados pelo artista propositor. Recriam literalmente a estrutura. Fazem emergir, pela pura interação, desenvolvimentos inesperados e poéticos.

Os adultos, refreados pelo seu arcabouço intelectual, buscam antes da fruição a intelecção da obra, como parece sempre ter acontecido na arte, e aí podem até por a perder muitos dos valores nela implícitos.

Há uma diferença significativa entre o lúdico aplicado e a ludicidade encontrada na vida cotidiana e na arte. Essa ludicidade pode ser um dos aspectos formais componentes da obra.

Excluir o aspecto lúdico é excluir um dos principais agentes/motores da fruição. Nesse ponto, críticas poderiam ser feitas sobre o papel da arte ser diferente do papel do entretenimento. Evidentemente a borda com o entretenimento é sutil e inequívoca. Todavia, a arte sempre esteve no limite, sempre cruzou fronteiras que lhe eram proibidas, e sempre modificou o mundo ao seu redor tanto quanto foi modificada por ele. Parece-me que, cada vez mais, a ludicidade é um elemento formador da obra processual.

A ludicidade têm sido muito enfocada, especialmente com a explosão do desenvolvimento de games que se tem presenciado.

É provável que nenhum outro formato cultural tenha obtido desenvolvimento de proporção igual ao *game*, de todos os gêneros, desde o surgimento do computador. Talvez o único outro formato cuja tecnologia evoluiu em similar proporção foi o vídeo digital.

Muitos trabalhos de arte interativa nos deixam com difíceis instrumentos para localizar o limite com as formas de entretenimento, especialmente o jogo.

Para apreender esse limite busquei nos autores especializados em jogo a essência do mesmo e encontrei em Roger Caillois uma fala sobre o jogo vendo-o como uma atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Essas seriam para ele as constituintes da forma do jogo e são explicitadas assim:

- “1 - livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
- 2 - delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- 3 - incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
- 4 - improdutiva: porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
- 5 - regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- 6 - fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal” (CAILLOIS, 1990:29-30).

Se observarmos as especificidades destas constituintes, poderemos encontrar muita similaridade com a arte interativa em todos os itens. E, uma vez que elas aparecem, também o aspecto lúdico que acompanha o jogo, poderá estar relacionado e especialmente se atentamos para a propriedade principal da ludicidade: a dependência do envolvimento do fruidor. A ludicidade está conectada diretamente ao prazer, bem como ao lazer e deste modo a arte interativa pode ser vista como uma forma de lazer.

Em seu trabalho sobre a sociologia do lazer, Joffre Dumazedier (1979), focando a arte em geral, aponta a arte como uma das formas de lazer, corroborando essa visão.

### **INTERATIVIDADE**

Mas o trabalho interativo requerido pelo jogo, no mínimo é um pouco diferente daquele solicitado pela arte interativa, que não exclui formas jogáveis, nem a jogabilidade. É provável que a principal diferença resida na finalidade primária da tarefa. Jogar o jogo é diferente de experienciar a jogabilidade na arte como forma estética ou poética. Essa jogabilidade pode ser um dos aspectos da interação na obra de arte, mas sem a percepção, como aponto mais adiante, não há interação.

Para o artista/pesquisador Fernando Fogliano

“a interação é a única possibilidade de apreender (aprender) as propriedades dos diversos agentes com os quais nos deparamos no ambiente. Interatividade, porém requer uma estratégia e a questão do lúdico, do jogar, brincar, pode ser considerada uma das alternativas, talvez a mais importante. Talvez por esse motivo a arte contemporânea nos traga tantas intervenções e propostas artísticas nas quais a interatividade e o lúdico esteja presentes.”<sup>IV</sup>

Desse ponto de vista não se pode entender a interatividade restrita a nenhum sistema específico, mas à normalidade do mundo observado, o que inclui o campo da arte.

“Nesse caso, a interação deve ser considerada uma capacidade inerente ao ser humano ao atuar como observador e ser parte integrante de um texto específico. Portanto, o observador não pode ser entendido independentemente do meio com o qual se relaciona. O observador pode interagir tanto com a entidade observada - inclusive quando se trata do próprio observador -, quanto com o seu meio”.  
(GIANETTI, 2006:65)

A leitura feita dos eventos vivenciados pelo interator está, porém, sujeita ao seu processo perceptivo, à sua própria qualidade de experimentação. Alexander Graham Cairns-Smith (1996) nos mostra sobre o processo perceptivo que muito do que se percebe conscientemente inclui uma certa quantidade de, por assim dizer *sub-percepção*<sup>V</sup>. Ele usa para isso a palavra sub-consciente de uma maneira elástica para explicar que na totalidade do que percebemos está incluída uma espécie de pré-cognição de porções que já nos são conhecidas do evento total por experiências anteriores e que montam um certo arquivo que justifica não focar obrigatoriamente naquilo que já “conhecemos”. Essas porções não precisariam aparecer à nossa consciência. Em português diríamos que não precisamos “estar cientes” embora nossa consciência tenha o conhecimento geral do evento. Vale destacar que para as áreas científicas que estudam o cérebro o termo consciência tem um sentido diferente da acepção popular, isto é, cientificamente a consciência é um conjunto de atividades psíquicas que fazem o indivíduo ter conta de si dentro e diante do mundo.

Isso nos ajuda a entender o porquê de encontrarmos relatos de pessoas que, ao visitarem pela primeira vez uma exposição de arte interativa, não interagem, não “entendem” ou não percebiam a obra sem a existência de um monitor ou de alguém que pudesse lhes explicar a obra; mas que na segunda ou terceira vez perdiam a inibição e passavam a interagir, achando razões para aceitar aquele tipo de trabalho e prescindindo da orientação para interagir e fruir a obra.

Outro fato importante que é explicado por Cairns-Smith no mesmo trabalho, é o de que nosso cérebro “manufatura os nossos sentimentos e sensações” (CAIRNS-SMITH, 1996: 194) através dos processos da consciência. Dessa forma percebemos de modos específicos e individuais, de acordo com as estruturas do nosso cérebro, os cheiros, as cores o espaço e tudo mais.

Isso nos permite afirmar então que a percepção de uma mesma obra pode se dar de maneiras diferentes de acordo com as condições cerebrais que estejamos processando em cada momento específico.

Um conceito grego muito conhecido de Heráclito, nos diz que “um homem não se banha no mesmo rio duas vezes, pois nem será o mesmo homem, tampouco o mesmo rio”.

Do mesmo modo esse conceito pode ser trazido para a experimentação da arte interativa. A cada nova interação de uma mesma pessoa, nem será o mesmo interator, pois não será o mesmo cérebro, nem será a mesma obra, porque já instaurada em outro tempo e percebida de outro modo.

As alterações físico-químicas nos afetam e transformam dia-a-dia, e com essa transformação nossa percepção vai agilmente reconstruindo o mundo ao nosso redor. Soma-se a isso o nosso “buffer” de conhecimento adquirido e aí nosso repertório para a avaliação ou experimentação de determinada obra muda. Assim qualquer contato após o primeiro, já será um outro tipo de contato. Um outro modo de organização dos “dados” percebidos e uma outra construção de sentido através da experiência.

É evidente que não só o observador ou fruidor da obra estará sujeito a essas alterações, mas também o próprio artista no processo de construção da sua obra. Assim, tanto ele trabalhará criticamente sob a influência dos seus ajustes perceptivos contínuos, quanto das condições que a própria materialidade com a qual lida impõe. Nessa idéia de materialidade está implícita toda e qualquer tecnologia utilizada.

Sobre a capacidade interativa da poesia, Johan Huizinga, dentro da sua visão social do jogo, nos lembra que é preciso

“...rejeitar a idéia de que a poesia possui apenas uma função estética ou só pode ser explicada através da estética. Em qualquer civilização viva e florescente, sobretudo nas culturas arcaicas, a poesia desempenha uma função vital que é social e litúrgica ao mesmo tempo. Toda a poesia da antigüidade é simultaneamente ritual, divertimento, arte, invenção de enigmas, doutrina, persuasão, feitiçaria, adivinhação, profecia e competição. (...)

Em sua função original de fator das culturas primitivas a poesia nasceu durante o jogo e enquanto jogo – jogo sagrado, sem dúvida, mas sempre, mesmo em seu caráter sacro, nos limites da extravagância, da alegria e do divertimento.

Até aqui não se trata da satisfação de qualquer espécie de impulso estético. Este se encontra ainda adormecido na experiência do ato ritual enquanto tal, do qual a poesia surgiu sob a forma de hinos e odes criados num frenesi de êxtase ritualístico. Mas não apenas sob esta forma; porque a faculdade poética floresce também nas diversões sociais e na intensa rivalidade entre clãs, famílias e tribos” (HUIZINGA, 1999: 134-136).

Portanto, alargando a idéia função lúdica da poesia, é possível afirmar que uma das formas frutivas com a *arte em mídias emergentes*, incluindo a poesia visual, diz respeito a ludicidade.

Como artista/pesquisadora, não posso me furtar de identificar, no meu processo produtivo, as inferências das observações de ordem conceituais que tenho realizado. Assim surgiu um trabalho que fiz recentemente e que tem duas etapas bem distintas.

O trabalho chama-se “A mente mente”. Trata-se de uma poesia que, na primeira formatação, em 2003, era uma poesia mais longa em versos, e que na segunda fase, tornou-se uma poesia visual onde agreguei uma mensagem subliminar, dentro do mesmo intuito original do trabalho, que era o de lidar com a nossa capacidade perceptiva direcionada pelo nosso cérebro.

A mensagem subliminar embutida na poesia visual foi criada segundo uma possibilidade mínima de percepção que leva em conta a performance do sistema utilizado na produção do trabalho. Esta parte foi conseguida com a colaboração de Julia Blumenschein<sup>VI</sup>, que efetivamente realizou a animação da peça.

Sua primeira publicação foi no projeto “Calhau” organizado por Giselle Beiguermann no ano de 2006

Esta peça, mostrada num equipamento de alta performance, torna quase impossível perceber-se a mensagem subliminar da poesia. Entretanto, se a performance do equipamento desacelera a animação do objeto, é possível claramente perceber-se a imagem por traz da expressão “a mente mente” que resume a poesia na sua forma visual.

Nesse caso, o problema da percepção sofre influência de, pelo menos três, aspectos diversos:

- O primeiro deles é a performance do equipamento utilizado na atualização da poesia, isto é, na apresentação da animação. Como a primeira forma de apresentação foi *on line*, não apenas a máquina, mas todo o sistema da rede (internet) envolve-se para poder trazer a visualização ao receptor, assim interferem no processo a velocidade de download, problemas no provedor, capacidade do software de atuar com animação em Flash, memória RAM da Máquina etc...
- O segundo diz respeito ao processo de produção e o sistema perceptivo da própria artista em colaboração com a animadora do objeto - aí envolve-se todo o sistema perceptivo dos parceiros incluindo a máquina utilizada para a finalização da proposta.
- E o terceiro está na mão do receptor, ou melhor, no sistema perceptivo do receptor, que estará sujeito aos fatores que foram levantados antes acerca do cérebro. Obviamente esse receptor, ou fruidor também estará envolvendo no seu contexto perceptivo a relação com a máquina que viabiliza sua percepção da proposta criada, e que é, em última instância, elemento formal da poesia em si.

Avaliando a resposta obtida pelos diferentes fruidores desta poesia encontrou-se:

- aqueles que viram a mensagem subliminar e que aí destruíram uma parte da proposta poética;
- aqueles que não viram a mensagem subliminar e construíram um sentido poético a partir da fruição;
- aqueles que, tendo percebido a poesia, nada dela captaram além do evento visual primário: uma composição de letras arrançadas em palavras em tons azulados e formas tortuosas.

Mas é lícito dizer que todos interagiram, em algum grau, com o trabalho. Esse exemplo, aparentemente exclui outro modo frutivo: a imersividade. Entretanto, da forma como a compreendo, é possível encontra-la mesmo aí.

### **IMERSIVIDADE**

Em outro trabalho<sup>VII</sup> tive oportunidade de apontar três níveis imersivos. O mais superficial deles diz respeito ao grau de envolvimento na experiência, tendo um forte apelo psicológico. Assim, suponhamos que um determinado interator, sabendo da existência de uma mensagem subliminar na poesia, se detivesse a tentar descobrir essa mensagem, usando um equipamento de alta performance. Certamente ele precisaria imbuir-se da ação, dirigir sua atenção de maneira a obter sucesso na observação. Esse seria certamente um momento interativo e imersivo, mesmo que numa escala menor de tempo e profundidade.

Fogliano diz que a complexidade do trabalho artístico deve acompanhar a complexidade das representações que fazemos da natureza como se pode ver no seguinte trecho:

“No Universo que nos cerca, estão permanentemente presentes a irreversibilidade, o acaso e a inter-relação. Tais elementos constituem-se nas condições de existência das novas estruturas que a física dos processos afastados do equilíbrio encontrou. (...) as características típicas das artes e das ciências de nosso tempo, tais como: metamorfose, desordem, caos, etc, são apenas qualidades de um sistema cultural altamente complexo e que demanda cotidianamente níveis cada vez maiores de complexidade, necessitando, para isso, do aporte de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados”(FOGLIANO,1996:131).

Como entendemos que isso não acontece de maneira desmembrada, também nosso sistema perceptivo está apto a interagir em graus cada vez mais profundos de imersão.

### **CONCLUSÃO**

Procurei aqui compartilhar a compreensão de que a arte, uma vez concebida como sistema e capaz de ser explicada sob aportes das teorias da complexidade, também necessita de ajustes terminológicos para ser apontada.

Propus então a expressão “arte em mídias emergentes” continuando a idéia de “mídias emergentes” trazida em outra parte para definir as mídias que surgem com as tecnologias contemporâneas. Aceitando-se ou não essa terminologia, as obras de arte interativas têm apresentado uma série de aspectos comuns, dos quais destaquei três: interatividade, ludicidade e imersividade.

Conquanto se possa dizer que interatividade pode envolver tanto ludicidade quanto imersividade, é necessário lembrar que estes dois últimos, são aspectos cuja responsabilidade é do interator, segundo o seu sistema perceptivo, por isso a distinção.

#### NOTAS

- I. O conceito de acoplamento estrutural é usado de acordo com as idéias de Maturana e Varela significando que as partes de um sistema operam obrigatoriamente de maneira intrínseca.
- II. O grupo SCIArts é composto por Fernando Fogliano, Gilson Domingues, Julia Blumenschein, Milton Soga-be, Renato Hildebrand e Rosangella Leote. [www.sciarts.org.br](http://www.sciarts.org.br).
- III. O conceito de interator que tenho empregado desde 1997 e utilizado aqui se refere a figura do participante que interage na obra.
- IV. Em discussão por e-mail sobre o assunto.
- V. Conforme interpretação pessoal.
- VI. Julia Blumenschein é mestranda em Tecnologias da inteligência e Design Digital (PUCSP), e a mais recente integrante do grupo SCIArts.
- VII. Sobre a Imersão de primeiro nível, de segundo nível e de terceiro nível veja-se a Tese de Doutorado que apresentei em 2000, "O potencial performático – das novas mídias às performances biocibernéticas" ECA/USP.

#### REFERÊNCIAS

- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAIRNS-SMITH, Alexander Graham. **Evolving the mind on the nature of matter and the origin of consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- FOGLIANO, Fernando. **Fotografia Eletrônica: A nova era da imagem**. São Paulo: PUCSP, Mestrado Comunicação e Semiótica, 1996.
- GIANETTI, Cláudia. **Estética Digital – Sintopia da arte, a ciência e a tecnologia**. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.
- Huizinga, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LEOTE, Rosangella. **O "Potencial Performático" – Das novas mídias às performances biocibernéticas**. Tese de Doutorado. ECA-USP: São Paulo, 2000.
- TRIBE, Mark e JANA, Reena. **Arte y nuevas tecnologías**. Barcelona: Taschen, 2006.



# O NOVO PARADIGMA TECNOLÓGICO E A PRODUÇÃO EM ARTE: CONCEITOS INTRODUTÓRIOS

*Roseli Amado da Silva Garcia*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivos analisar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação na produção artística via world wide web. Para isto elaborou-se um breve panorama sobre as características do novo paradigma tecnológico, partindo-se dos pensamentos de Manuel Castells e Pierre Levy. São apresentados conceitos introdutórios sobre rede e sistemas distribuídos e apresentados exemplos de projetos de trabalhos de arte para a World Wide Web.

Palavras-chave: Paradigma tecnológico, World Wide Web, Arte da web.

## ABSTRACT

*This paper aims to discuss the possibilities offered by the Informations and communications technologies to the web art. The thoughts of Manuel Castells and Pierre Levy are the basement of the discussion, as well as the concept of networking and distributed systems.*

*Keywords: Technological paradigm, World Wide Web, Web art.*

## 1. INTRODUÇÃO

Em seu livro "A inteligência coletiva" (1999) Pierre Levy descreve a evolução da humanidade a partir da analogia de quatro espaços: a) o *espaço da terra*, no seu início e sendo habitado pelos primeiros homens, b) o espaço do território, período das demarcações de posse, do neolítico, do surgimento da escrita, c) o *espaço das mercadorias*, apresentando o advento do capitalismo, das trocas que ocorrem em territórios políticos e d) o *espaço do saber* demarcado pelo surgimento das tecnologias de informação e comunicação.

Os impactos decorrentes do advento do computador na década de 40 e as inovações tecnológicas relacionadas ao ambiente computacional têm modificado a cultura e a percepção que o homem tem da realidade. De acordo com Castells, (1995, p. 354) "O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura". Entende-se que este novo sistema eletrônico molda diferentes formas de produção e distribuição de conhecimento, denominado de **World Wide Web** (www, web).

A *web*, mais conhecida como **Internet**, surge na década de 1990, transformando as rotinas de trabalho e de estudo de milhares de pessoas. Tem sua origem em experiências voltadas ao campo militar e posteriormente pesquisas acadêmicas, para a viabilização de compartilhamento de informações, configurando-se em nossa sociedade o que Castells (1995) denomina de **o novo paradigma tecnológico**. Este novo paradigma possui como características: a) Informação como matéria-prima; b) penetrabilidade; c) lógica das redes; d) flexibilidade e f) convergência das tecnologias.

Castells (1995). Percebe-se como estas características emergem deste sistema eletrônico-digital e co-existem de forma interdependente.

Sendo visto como uma extensão do cérebro humano (SANTAELLA, 1995), o computador possui uma série de características específicas como a imagem de síntese<sup>I</sup>, a realidade virtual<sup>II</sup>. Quando colocados em conexão, para compartilhamento de informações, tem-se o ciberespaço<sup>III</sup>, a escrita hipertextual<sup>IV</sup>; a hipermídia<sup>V</sup>; e a potencialização da interatividade, dentre outros.

O ciberespaço, ambiente virtual onde acontece a interatividade propriamente dita “[...] Permite, ao mesmo tempo, reciprocidade e a partilha de um contexto. Trata-se de comunicação conforme um dispositivo todos para todos”<sup>7</sup>. (LÉVY, 1999, p. 207).

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições das tecnologias da informação para a produção artística, mais especificamente a *web*. Procura responder ao seguinte questionamento: de que forma as tecnologias da informação têm impactado nas artes computacionais<sup>VI</sup> via *World Wide Web*? Buscou-se responder a este questionamento a partir de pesquisas bibliográficas, eletrônicas e documentais, tendo-se como referenciais os pensamentos de Manuel Castells e Pierre Levy. São apresentados conceitos introdutórios sobre rede e sistemas distribuídos e exemplos de projetos de arte para a *web*.

## **2. REDES DE COMPUTADORES**

### **2.1 BREVE HISTÓRICO**

Castells (1995, p. 498) apresenta a seguinte definição de rede:

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho).

As redes apresentam-se como compartilhamento de recursos, sendo que o modelo mais utilizado é o cliente/servidor. A comunicação ocorre a partir de uma solicitação do cliente que é enviada ao servidor que retornará a resposta ao cliente. (TANENBAUM, 1997).

O início de projetos para as transmissões e recebimentos de dados entre computadores inicia-se no final da década de 1950, quando os Estados Unidos da América se propõem criar um sistema de comunicação não vulnerável à ataques nucleares. Este projeto surge em decorrência da União Soviética ter lançado o primeiro satélite artificial ao espaço, o *Sputnik*. Em 1958 então, um ano após o lançamento do *Sputnik* os EUA criam a *Advanced Research Projects Agency - ARPA*, para fins militares. (CASTELLS, 1995; ZAKON, 2005).

No início da década de 1960 prosseguem as pesquisas em sistemas de comunicação computacionais com a participação do Instituto de Tecnologia de Michigan MIT, a Universidade da Califórnia de Los Angeles – UCLA, dentre outros. Em 1969 é criada a ARPANET, rede experimental que se expandiu rapidamente por todo o continente norte-americano. (TANENBAUM, 2003), a

partir das pesquisas e participação de universidades norte-americanas.” Essa origem universitária da rede sempre foi decisiva para o desenvolvimento e difusão da comunicação eletrônica pelo mundo.” (CASTELLS, 1995, p. 379, grifos do autor).

Em 1983 ocorre a divisão entre ARPANET – utilizada para objetivos científicos e MILNET – voltada para aplicações militares. Outras redes foram criadas nos anos 80 tendo a ARPANET como sistema de comunicação, como a CSNET, em cooperação com a IBM e a BITNET, voltada para estudiosos de assuntos não-acadêmicos (CASTELLS, 1995, p. 376).

Na década de 80 a rede das redes foi chamada de ARPAINTERNET, mais tarde Internet, sendo subsidiada pelo Departamento de Defesa e “operada pela Fundação Nacional de Ciência” dos EUA. (CASTELLS, 1995, p. 376).

Em 1990 deixa de existir a ARPANET, surgindo a Internet no Centro Europeu para Pesquisas Nucleares – CERN, a partir da necessidade de comunicação entre cientistas integrantes de vários países. Tim Berners-Lee, pesquisador do CERN desenvolve a linguagem *HyperText Markup Language* – HTML, assim como as especificações *Uniform Resource Locator* – URL e *Hyper text Transfer Protocol* – HTTP. Estas especificações tornam possíveis, juntamente com vários outros componentes a transmissão dos dados via rede www.

A partir desta idéia, Tim Berner-Lee tornou possível que a Internet alcançasse todo o planeta, projetando um servidor e um *browser* (visualizador) disponibilizados ao público em geral em 1991. Em 1994 foi criado o *World Wide Web Consortium*, organização criada pelo CERN e MIT, cujo objetivo é o desenvolvimento da *web*, padronização de protocolos e incentivo a interoperabilidade entre os *sites*. O endereço eletrônico da organização é: <http://www.w3.org>.

As conquistas tecnológicas aliadas às necessidades de comunicação entre os pesquisadores fizeram com que estes meios adquirissem agilidade e operacionalidade cada vez mais facilitadas para os usuários em decorrência da criação de sistemas operacionais amigáveis.

## 2.2 HARDWARE E SOFTWARE DE REDE

### 2.2.1 Hardware de rede

Segundo Tanenbaum (2003) existem dois tipos de tecnologia de transmissão: a) redes de difusão e b) redes ponto a ponto. As redes de difusão possuem um canal de comunicação compartilhado por todas as máquinas, já a rede ponto a ponto é constituída por várias conexões entre pares individuais de máquinas. O autor diz que “geralmente as redes menores tendem a usar os sistemas de difusão e as maiores, os sistemas ponto a ponto.(p.9).

Existem tipos diferenciados de rede<sup>viii</sup>, dependendo do objetivo a que se prestam. Importante ressaltar que Tanenbaum (2003) coloca a Internet e a *web* como sistemas distribuídos. A diferença reside no fato de que em um sistema distribuído existe a utilização de um mesmo *software*, o que não ocorre em uma rede necessariamente.

Na prática, um sistema distribuído é um sistema de *software* instalado em uma rede. O *software* dá ao sistema um alto grau de coesão e transparência. Conseqüentemente, é o *software* (e em particular o sis-

tema operacional<sup>13</sup>) que determina a diferença entre uma rede e um sistema distribuído, não o hardware. (TANENBAUM, 2003, p.2).

### 2.2.2 Software de rede

Em 1969 foi criado o UNIX, sistema operacional que possibilitou o acesso de computador a computador pela Bell Laboratories, tendo sido disponibilizado apenas com o custo de distribuição. Passou a ser utilizado amplamente após 1983, quando pesquisadores de Berkeley adaptaram ao UNIX o protocolo<sup>x</sup> TCP/IP. Este protocolo possibilitou a codificação e decodificação dos pacotes de mensagens, além da comunicação propriamente dita.

De acordo com Tanenbaum (2003) as redes foram organizadas em séries de camadas para facilitar a execução dos projetos e a comunicação entre as máquinas. “As entidades que ocupam as mesmas camadas em diferentes máquinas são chamadas de pares (*peers*) [...] São os pares que se comunicam usando o protocolo.” [...] cada camada transfere os dados e as informações de controle. (Idem, p.19). A comunicação entre as camadas é realizada através de uma interface. “A interface define as operações e serviços que a camada inferior tem a oferecer para a camada superior a ela”. (Id., p. 20).

Foi criado um modelo de referência **OSI** (*Open System Interconnection*) com o objetivo de padronizar os protocolos. Este modelo possui sete camadas . A **Internet** é um modelo de referência TCP/IP, cujo objetivo é conectar várias redes ao mesmo tempo, sendo uma arquitetura flexível, possibilitando a transferência de arquivos e transmissão de voz em tempo real. Este modelo possui três camadas: a) **Camada inter redes** – camada de comutação de dados . Define o formato de pacote oficial e um protocolo chamado de IP (*internet Protocol*). (Idem, p.40); b) **Camada de transporte** – Localizada acima da camada inter-redes. (Dois protocolos são definidos nesta camada: TCP – Transmission Control Protocol – possibilitando confiabilidade à conexão, transmissão dos dados, controle de fluxo; UDP – User datagram Protocol – utilizado para transmissão de vídeo e voz e c) **Camada de aplicação** que possui protocolos de alto nível, como o Protocolo de terminal virtual – **TELNET**; o Protocolo de transferência de arquivos (FTP); o Protocolo de correio eletrônico (SMTP), o http – Hyper text Transfer Protocol e o DNS-Domain Name Service que mapeia os nomes dos hosts para seus respectivos endereços de rede.

Na *web* são utilizadas as linguagens **HTML** e **Java**. HTML é uma linguagem padrão que trabalha o hipertexto. “É uma aplicação do padrão ISO 8879 a SGML – Standard Generalized Markup Language. Java é outra linguagem utilizada no ciberespaço, proporcionando a interatividade rápida e movimento. Foi criada pelos pesquisadores da Sun Microsystems. A linguagem Java possibilita a instalação de pequenos programas em Java, chamados de *applets* na máquina do usuário, promovendo uma interação rápida e visualizações destas interações em tempo real. (TANENBAUM, 2003). “As *appletes* aparecem como imagens, mas ao contrário dessas são interativas e dinâmicas, servindo para a criação de mundos virtuais tridimensionais, zonas de diálogo, entre tantas possibilidades.” (VENTURELLI, 2004, p. 84).

Estas tecnologias da informação aqui apresentadas configuram uma pequena parte do novo sistema de comunicação. Acredita-se que esta nova cultura baseia-se na interdisciplinaridade de conhecimentos e as artes visuais apresentam-se como uma dessas áreas que dialogam com este novo sistema de comunicação.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (CASTELLS, 1995, p. 51).

Artistas, geralmente pertencentes a núcleos de pesquisas acadêmicas, têm explorado as novas possibilidades da web, como se verá na próxima parte.

### **3. A ARTE DA WEB**

O *novo paradigma tecnológico* traz mudanças também no campo das artes visuais. A relação obra-espectador que veio se estreitando ao longo de todos os séculos encontra-se em estado nunca antes experimentado. A linguagem hipertextual e os sistemas colaborativos apresentam-se como novos paradigmas para os artistas. (ARNS, 2004).

“A web art ou net art é o setor mais recente dentro do sempre mutante campo das artes eletrônicas. Ela representa uma fusão da arte-comunicação com a arte digital.” (VENTURELLI, 2005). Na arte da net, também conhecida como ciberarte, as propostas se realizam explorando as possibilidades advindas das conexões em tempo real. Levy (1997) aponta para a importância deste espaço que proporciona a interatividade do usuário, fazendo do mesmo co-autor da obra. Ascott<sup>xii</sup> coloca a arte da *web* como propulsora da estética da aparição, em lugar da estética da aparência, assim faz a seguinte afirmação:

É por isso que a Net é nosso meio preferido para a arte, é por isso que o cânone da incerteza, da indeterminação, do infundável, da interatividade e da transitoriedade só pode ser realmente satisfeito dentro da Net. (ASCOTT, 1997, 338).

A utilização da *web* para elaboração de propostas artísticas inicia-se na década de 90. Um dos pioneiros foi Douglas Davis que com sua visão crítica sobre os meios de comunicação de massa, encontrou na web a forma que buscava para a participação ativa do público. Para este artista a Internet é o meio ideal para a realização dos trabalhos de arte. Ainda no início da WWW (década de 90) seu projeto de arte da web “*The World’s First Collaborative Sentence*” apresenta uma única frase sem fim que se constrói a partir da interação do público. (ARNS, 2004).

Novas formas, novas possibilidades surgem a partir da segunda metade da década de 1990 que irão expressar toda a dinâmica deste meio. (ARNS, 2004). O trabalho de Alvar C. H. Freude e Draugan Espenchied, “*Association Blaster*” (1999) apresenta a proposta de um texto interativo na *web*, onde

todos podem colaborar, criando assim uma base de dados. As palavras desta base de dados são interligadas automaticamente em tempo real através de palavras-chave. (ARNS 2004). Percebe-se que além da interatividade propriamente dita, questões relacionadas a autoria são levantadas para reflexão, já que a construção da obra acontece a partir da interferência de todos os receptores.

Outro exemplo é o projeto “Opus” (2001) do grupo de mídia de Nova Delhi. Este projeto compõe-se de uma plataforma onde o usuário pode interagir fazendo *download*, manipulação e retorno dos textos, imagens, sons. Tem o objetivo de uma criação em colaboração, chamando a atenção para uma cultura de *softwares* colaborativos. (ARNS, 2004).

Uma outra forma que tem sido explorada pelos artistas são formas híbridas entre o real e o virtual. Através de interfaces colocadas no espaço urbano interfere-se no ambiente virtual, retornando as imagens/sons/luzes para o espaço urbano. Exemplo deste tipo de proposta são os projetos “*Vectorial Elevation*” (2000) de Rafael Jozano – Hemmer, “*Blinkenlights*” (2001-2002) e “*Arcade*” (2002) do Clube Caos Computacional. (ARNS, 2004).

No Brasil, artistas pesquisadores têm desenvolvido projetos para a *web*. Dentre estes podemos citar Gilberto Prado<sup>xiii</sup>, Suzete Venturelli (b)<sup>xiv</sup>, Mônica Tavares, Diana Domingues, Tânia Fraga<sup>xv</sup>, dentre outros. Importante ressaltar que todos estes artistas são também professores de universidades, desenvolvendo pesquisas acadêmicas que dialogam com a arte e as tecnologias de informação.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as contribuições das universidades para o desenvolvimento de pesquisas no campo das tecnologias de informação são de extrema importância. No campo das artes visuais, a formação de equipes interdisciplinares passou a ser ponto primordial para a realização dos trabalhos, congregando artistas, analistas de sistemas e designers.

Por meio do histórico das redes pode-se observar que as melhorias ocorreram através da colaboração e disseminação do conhecimento. Nota-se que as redes de computadores e posteriormente os sistemas distribuídos, como a *web* têm proporcionado a transmissão e recebimento da informação de forma sincrônica e ubíqua, a partir da criação dos protocolos de navegação e de linguagens específicas.

O ciberespaço é um ambiente que conclama a colaboração. Percebe-se que a interatividade do receptor é ponto diferencial com relação a outros meios de expressão, desde a concepção e implementação dos projetos até a fruição das obras. Em decorrência disto, a arte da *web* tem proporcionado reflexões acerca da autoria das obras e também de *softwares* colaborativos.

Desta forma, esta pesquisa terá prosseguimento aprofundando-se os temas acima apresentados, questionando-se sobre o sensível mediado pelas novas tecnologias.

#### NOTAS

- I. O sistema computacional converte algoritmos matemáticos em formas e cores que são apresentadas na tela do computador, são as imagens de síntese.
- II. Utilização de computadores e interfaces com o usuário para criar efeito de mundos tridimensionais que

- incluem objetos interativos com uma forte sensação de presença tridimensional. O início da realidade virtual, ou RV aconteceu em 1980 quando Jaron Lanier construiu simuladores multiusuários em ambiente compartilhado para a indústria. WIKIPEDIA. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Realidade\\_virtual#Introdu.C3.A7.C3.A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Realidade_virtual#Introdu.C3.A7.C3.A3o). Acesso em: 10 jul 2005.
- III. De acordo com Levy (1999, p. 104) “*Ciberespaço*: palavra de origem americana, empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson, em 1984, no romance *Neuromancien*”. Espaço virtual que surge da interligação entre computadores para transmissão e recebimento de informações.
  - IV. Escrita não-linear. Termo cunhado por Ted Nelson, em 1965, quando trabalhava no projeto Xanadu. Em 1930 Vanevar Bush propõe a idéia da escrita hipertextual em um artigo intitulado “As we may think”, sendo publicado somente na década de 40. Em 1945 concebe o *Memex – Memory extender*, mecanismo de auxílio para captura de documentos com processamento não-linear. WIKIPEDIA Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Hypertext>. Acesso em: 20 jun. 2005.
  - V. A junção de vários meios de comunicação em um ambiente hipertextual. A hipermídia pode ser fechada: CD-ROM, ou aberta: página da [www. ULBRICHT, V.](http://www.ulbricht.v.br) **Anotações de aula**, EGC – UFSC, Florianópolis, maio 2005.
  - VI. Entende-se por arte computacional os trabalhos de arte realizados no ambiente computacional, tendo se iniciado na década de 60. Ver PLAZA, J. **Arte e interatividade: autor-obra-recepção**. Disponível em: <http://www.plural.com.br/jplaza/texto01.htm>. Acesso em: 20 abr. 2005.
  - VII. *Hardware*: é o nome dado ao conjunto de dispositivos (componente físicos) que formam o computador, isto é, a máquina propriamente dita. *Software*: é o nome dado aos programas de um computador, ou seja, o conjunto ordenado de instruções, expresso em linguagens especiais e compreensíveis para a máquina, para que ela possa executar as operações que desejamos. Software ou aplicativos. (HISTÓRIA DO COMPUTADOR, 2005).
  - VIII. Os outros tipos de rede são: LAN – redes locais, utilizadas em universidades, cibercafés, para comunicação interna em organizações, MAN – redes metropolitanas, podendo ser pública ou privada e WAN – rede geograficamente distribuída, abrangendo uma ampla área geográfica, um país ou continente, WIRELESS – redes sem fios (passam a existir a partir de 2003) e INTER-REDES – conjunto de redes interconectadas. (TANENBAUM, 2003).
  - IX. “O Sistema Operacional é um conjunto de programas que permitem a criação e manutenção de arquivos, execução de programas e utilização de periféricos tais como: teclado, vídeo, unidades de disquete, impressora. O Sistema Operacional serve também de intermediador entre os aplicativos e o computador, pois é ele que coloca os programas na memória para que sejam executados. Atualmente o Windows 2000 é um exemplo de sistema operacional, apresentando suporte para rede”. HISTÓRIA DO COMPUTADOR. Disponível em: <http://www.widesoft.com.br/users/virtual/>. Acesso em 24 jun. 2005.
  - X. Protocolo: é um conjunto de regras sobre o modo como se dará a comunicação entre as partes envolvidas. Um conjunto de protocolos é chamado de arquitetura de rede. (TANENBAUM, 2003).
  - XI. **1 – Camada física** – trata da transmissão de bits brutos através de um canal de comunicação; **2 – Camada de enlace de dados** – Tarefa: transforma um canal de transmissão bruta de dados em uma linha que pareça garantir a transmissão correta dos dados em bytes; **3 – Camada de redes** – Controlar o tráfego de pacotes de informações e possibilitar o roteamento dos pacotes através dos protocolos; **4 – Camada de**

**transporte** – “cria uma conexão de rede diferente para cada conexão de transporte exigida pela camada de sessão, ligando a origem ao destino. (Idem, p. 35); **5 – Camada de Sessão** – gerencia o controle de tráfego e sincronização na transmissão de dados; **6 – Camada de Apresentação** – trabalha com a forma e conteúdo das informações transmitidas,“codificação de dados conforme padrão estabelecido” (Idem, p.37) e **7 – Camada de aplicação**.

- XII. Artista pesquisador Inglês, criador do Instituto CAIIA-STAR, professor de Tecnoética e de Design e Mídia arte. ROY ASCOTT. Disponível em: <http://people.i-dat.org/detail/?ra>. Acesso em 30 jun. 2005.
- XIII. PRADO, Gilberto. **Desertesejos**. [ambiente virtual multiusuário]. Disponível em: <http://wawrwt.iar.unicamp.br/gilberto/desertesejo1.html>. Acesso em: 5 jul. 2005.
- XIV. VENTURELLI, S.; TAVARES, M. **Cinético digital** [exposição virtual]. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 5 jul. 2005. (b).
- XV. FRAGA, Tânia. **Interactive Stereoscopic Simulations**. Disponível em: <http://www.lsi.usp.br/~tania/tania.html>.

## REFERÊNCIAS

- ARNS, Ink. **Interaction, Participation, Networking. Art and telecommunication**. (2004) Disponível em: <[http://www.medienkunstnetz.de/themes/overview\\_of\\_media\\_art/communication/scroll/](http://www.medienkunstnetz.de/themes/overview_of_media_art/communication/scroll/)>. Acesso em 10 jul. 2005.
- ASCOTT, R. Cultivando o hipercortex. In: DOMINGUES, D. (Org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: UNESP, 1997, p. 336-344.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1. 5.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- COMPUTER HISTORY MUSEUM**. Timeline. Disponível em: <[http://www.computerhistory.org/timeline/timeline.php?timeline\\_category=cmprtr](http://www.computerhistory.org/timeline/timeline.php?timeline_category=cmprtr)>. Acesso em: maio – jun. 2005.
- DRUCKER, P. F. **A sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- FRAGA, Tânia. **Interactive Stereoscopic Simulations**. Disponível em: <http://www.lsi.usp.br/~tania/tania.html>. Acesso em 15 jun. 2005.
- HISTÓRIA DO COMPUTADOR**. Disponível em: <http://www.widesoft.com.br/users/virtual/>. Acesso em 24 jun. 2005.
- LEVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed.São Paulo: Loyola, 1999.
- PRADO, Gilberto. **Desertesejos**. [ambiente virtual multiusuário]. Disponível em: <http://wawrwt.iar.unicamp.br/gilberto/desertesejo1.html>. Acesso em: 5 jul 2005.
- SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, D. (Org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: UNESP, 1997, p. 33-44.
- STUCKENSCHMIDT, H.; SABOU, M.; KLEIN, M. **Semantic Web Technology – Bringing meaning to Distributed Systems**. Disponível em: <[http://www.computer.org/portal/site/dsonline/menuitem.9ed3d924aebodcd82ccc6716bbe36ec/index.jsp?&pName=dso\\_level1&path=dsonline/topics/was&file=semantic.xml&xsl=article.xsl&>](http://www.computer.org/portal/site/dsonline/menuitem.9ed3d924aebodcd82ccc6716bbe36ec/index.jsp?&pName=dso_level1&path=dsonline/topics/was&file=semantic.xml&xsl=article.xsl&>)>. Acesso em: 15 jun. 2005.
- TANENBAUM, Andrews S. **Redes de computadores**. Tradução Vandenberg Dantas de Souza. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- ULBRICHT, V. **Anotações de aula**, EGC – UFSC, Florianópolis, maio 2005.



VENTURELLI, S. **Arte na rede**. Disponível em: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/art-tec/index.cfm?fuseaction=Detalhe&CD\\_Verbete=5952](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/art-tec/index.cfm?fuseaction=Detalhe&CD_Verbete=5952)>. Acesso em: 20 jun. 2005. (a)

VENTURELLI, S. **Arte: espaço tempo imagem**. Brasília: UNB, 2004.

VENTURELLI, S.; TAVARES, M. **Cinético digital** [exposição virtual]. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em: 5 jul. 2005. (b)

WIKIPEDIA. **Ciberespaço**. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Realidade\\_virtual#Introdu.C3.A7.C3.A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Realidade_virtual#Introdu.C3.A7.C3.A3o). Acesso em: 1 jul. 2005.

ZACON, R. H. **Hobbe´s Internet timeline v 8.0**. Disponível em: <http://authors.phptr.com/tanembaumcn4>. Acesso em: 30 jun. 2005.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Doutoranda em Mídia e Conhecimento em educação - EGC - UFSC, Mestre em Artes Visuais - UFBA, arte-educadora - UFU e artista visual, professora e pesquisadora da FIB - Centro Universitário da Bahia e Universidade Católica de Salvador. Desenvolve pesquisas sobre arte e ciência, enquanto tipos de conhecimento, interessando-se sobre a utilização das novas tecnologias enquanto mediadoras dos processos de fruição e aprendizagem das artes. E-mail: [roseliamado@egc.ufsc.br](mailto:roseliamado@egc.ufsc.br).

# ECOS DIGITAIS – POÉTICA E PRODUÇÃO EM FOCO

*Sandra Albuquerque Reis Fachinello*

## RESUMO

O que percebemos são ecos digitais nos discursos dos artistas e teóricos, sejam em textos e/ou poéticas. Não distintas são as posições, embora também não homogêneas. O que temos é uma grande discussão sobre nosso tempo, este tempo/espaço digital. O presente texto aborda alguns discursos no Colóquio Convergências da Arte Contemporânea e III Fórum de Pesquisa em Arte - Arte, Hibridismo e Interculturalidade, aliadas a outras leituras relacionadas.

Palavras-chave: poética, produção, digital.

## ABSTRACT

*What we see are digital echos in the artists speeches and theorics, on texts and/or poetics. The positions are not distinct, ant not homogenical as well. What we have is a big discussion about our time, this digital time/space. The present text aproches some speeches in the "Colóquio Convergências da Arte Contemporânea" and "III Fórum de Pesquisa em Arte - Arte, Hibridismo e Interculturalidade", allied to other related readings.*

*Keywords: poetics, production, digital.*

O advento dos meios digitais possibilitou e exigiu reformulações em âmbitos distintos. Passando pelo dia-a-dia das pessoas, pela produção de bens, mercadorias assim como pela poética artística. O foco deste texto é o olhar para alguns discursos de artistas e teóricos das poéticas em mídias digitais, pensando nas questões de produção e poética. Deu-se destaque para as apresentações em dois recentes eventos: Colóquio Convergências da Arte Contemporânea<sup>1</sup> e III Fórum de Pesquisa em Arte - Arte, Hibridismo e Interculturalidade<sup>2</sup>; para assim relacioná-los com outros referenciais.

O que aqui se entende como digital pode ser lido nas palavras de Lúcia Santaella em seu livro *Culturas e Artes do Pós-Humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura*, ou mais recentemente nas formulações apresentadas na mesa de debate "Arte e Novas Mídias", no Colóquio Convergências da Arte Contemporânea, como uma mudança profunda na produção, distribuição e comunicação digital. Se pensarmos no percurso que a autora apresenta: oral, escrita, impressa, massa, mídia e *ciber*, percebemos suas hibridizações, já iniciadas nos anos 80. Mas também as especificidades de cada tempo/espaço. Hoje, é impossível não pensar as que tanger o digital. Segundo Santaella os meios digitais são dispersos, alienados, fragmentados, mas também, individualizados, neste caminho do limite, que sempre é tendência, que não alcança, que chega perto... aí as idéias de rede e de imersão.

Temos que "o artista chega na frente de seu tempo", não na antiga e já desgastada idéia do moderno, mas no imbricamento com as possibilidades que lhe são disponibilizadas pelo meio em que vive. Sempre na exploração de suportes e materiais na busca de "resultados" que dêem conta das questões conceituais/visuais/poéticas que aborda e questiona. Para Santaella os artis-

tas são os indivíduos por meio dos quais se dá a mutação pelo sentido, eles sustentam um desejo, eles produzem um espelho onde nos vemos mudados.

E isto não é diferente frente as meios digitais, apenas possui particularidades. Tem-se aí o que não é matéria, o que está no campo dos pixels, dos “i” e “o”, “pais e mães” de uma gama muito grande de criações. Maria Lucia Fragoso<sup>III</sup> apresenta a mídia digital como agregadora de outras mídias, sendo isto possível pela utilização do código binário.

André Parente<sup>IV</sup> já foge do termo novo, e adentra na forma como cada um usa os meios, sejam quais forem. Sua posição não é controversa, mas tem outro viés de análise. Sendo interessante, pois ele diz que “essas coisas novas são importantes, mas não é porque estou usando nova tecnologia que estou fazendo coisa nova.” Frase esta que cabe tanto para o mercado de bens e consumo como para o enfoque do presente texto, as poéticas digitais. Ele segue declarando que até hoje considera que teve apenas uma proposta que lhe satisfizes artisticamente (com os Irmãos Lumier), o “resto” foram explorações interessantes do ponto de vista técnico. “Do que adianta inventar algo legal, senão do ponto de vista da arte?” Parente articula que as mídias são produzidas para um uso determinado, os artistas é que desarticulam e re-articulam. O que cada artista vai fazer com cada coisa é que importa, a forma de rearticulação dos extratos, que não são fixos e finitos.

Esta posição também conversa com o pensamento de Tânia Fraga<sup>V</sup>, artista-etc<sup>VI</sup>, diz que utiliza estratégias para realizar idéias, e que estas idéias também se fundem com as estratégias e vice-versa, ou seja, não tem como pensar a poética fora das estratégias que usa e assim as duas coisas estão tão articuladas que são, na realidade uma coisa só, o processo de criação. O que utiliza é computação afetiva, em que software e hardware são gerenciados pela emoção.

Pensando nos artistas brasileiros, o que vemos é que, embora engatinhemos em termos tecnológicos, conseguimos “fazer milagre”, diz Tânia Fraga<sup>VII</sup>. Pois estamos sempre lidando com “mudar a mentalidade”<sup>VIII</sup> dos que produzem o que queremos usar, e que não foram pensadas para o uso que queremos; em meu último projeto estou trabalhando com borracha e dizia: *Quero amarelo, quero fosforescente, quero,... não foi fácil, mas está feito*. Tânia é uma artista que aprendeu a programar sozinha, que aprofundou seu conhecimento e hoje trabalha em colaboração em algumas propostas e entende que “a possibilidade poética alia-se à ressonância da estrutura científica contemporânea”.

Maria Lucia Fragoso<sup>IX</sup> diz que a autoria é re-enfocada, pela exigência das diferentes mídias das linguagens, assim passa a ser cada vez mais trabalhos de colaboração. Num processo que acaba também exigindo a capacidade aprimorada para reconhecer a ação do outro, em conjunto, mas isso não é tão tranquilo, em alguns momentos. Pois entende que são três sujeitos: quem concebe, quem gera/prodiz o dispositivo para criar, e quem vai realizar a obra. Segundo Fragoso tira-se o “espetáculo” do artista, altera-se significativamente a obra, autoria e público, ao agregar linguagens, técnicas, meios e valores culturais.

Outra realidade que surge nas propostas digitais é a co-autoria, não se tratando do público inter-ator, o que é explorado muitas vezes e em diferentes linguagens, mas aqui fala-se da exis-

tência de trabalhos colaborativos, onde os artistas trabalham em grupos por ser, segundo muitos deles, impossível “dominar” todo o processo necessário para uma poética pensada. Formam-se grupos de trabalho e dele nascem propostas, que não são de um ou outro, mas do grupo. Onde o matemático, engenheiro, analista de sistemas, designer, etc, pensam poeticamente. Onde a arte é colaborativa por excelência.

Estas questões estão presentes em muitas proposições poéticas como é o caso da Equipe Interdisciplinar SCIArts, que apresenta em Seminários e textos, a importância do trabalho coletivo e como a equipe, formada por engenheiros, artistas, astrônomos, mecânico e design consegue lidar com as peculiaridades de cada um. O respeito à individualidade e ao coletivo são fundamentais. Onde as diferenças exigem o crescimento, onde as dificuldades aproximam cada vez mais o grupo.

Há muito tempo sabemos que a técnica sempre esteve atrelada pela questão do seu domínio, também sabemos que desde o século XX aliou-se a ela as discussões do gesto, conceito, teoria, etc. O que aqui se enfoca é como a questão dos meios digitais especifica a produção poética no que tange o domínio do conhecimento deste meio digital. Não se fala “apenas” da técnica, mas em como existem algumas especificações frente à poética em meios digitais, esta é atrelada ao processo, mais especificamente a programação dos “textos tecno-poéticos” (PARENTE, 1993:8)

Nos textos produzidos pelos “artistas digitais”, como Tânia Fraga, Malu Fragoso, André Parente, SCIArts, entre outros, é possível perceber o quanto é importante a questão da programação. Embora existam artistas que contratem executores, o conhecimento profundo de todo o processo determina reflexões que se hibridizam com a poética. Este é o foco, nas palavras de Hildebrand<sup>x</sup> é ler naquilo elementos que dão significado. É na busca desta leitura, da solução de problemas formais e estruturais, de programação e materiais que cresce o interesse e tem-se a poética, pela subversão.

Aqui entramos na questão do uso de softwares, hardwares, programas entre outras especificidades. Sabemos que as questões não são artísticas, mas também artísticas, assim definir o uso de um ou outro programa, de um ou outro material é determinante, e isto ocorre conforme os objetivos e explorações que o artista ou grupo define. Mas aqui fica uma “pulga na orelha”, espero não criar inimizades. Pergunto-me se as propostas que vejo estão produzidas com o uso de programas legais ou piratas. Não que isto interfira de alguma forma a poética, mas para questionar o que Luiz Augusto Sette, ex-Diretor jurídico de assuntos corporativos da Microsoft, diz que embora tenha sido criado para distribuição gratuita, pois sem ele ninguém utilizaria o hardware, o software tornou-se “produto exclusivo” (SETTE, 2002:126) num bem de alto preço, e informação intangível. No processo de produção ele “requer grande colaboração de seus potenciais usuários na definição de suas características” (SETTE, 2002:127). Para os programadores, o artista seria um usuário, termo técnico utilizado. Desta forma, para um contato mais sensível e poético, frente a pessoas que muitas vezes, pensam que tempo é dinheiro... algo fica no ar... Daí a defesa de que é importante e definitivo em muitos casos, dominar todo o processo ou quase todo, em formato de grupos.

Na defesa de programação coletiva, Sérgio Amadeu da Silveira (2005), ex diretor-presidente do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação, defende que vivemos o momento da era da informação, e acrescenta que a revolução da informação repetirá os “êxitos” da rev. Industrial, porém com a especificidade de que, desta vez, parte do trabalho do cérebro e não dos músculos, sendo estes transferidos para as máquinas. O que acarreta em um detalhe interessante... o não desgaste, característico do material para a qualificação cada vez maior na medida do uso, o acúmulo/sobreposição/soma de informação, só possível no enfoque do conhecimento.

Nascendo assim a discussão de que quanto mais se compartilha, mais se tem. Esta questão extrapola os limites da economia (se é que existem limites) e adentra nos processos poéticos com mídias digitais. Sérgio Amadeu defende ainda o uso de software livre como a chave do futuro, como um leque que precisa e deve ser explorado dentro das questões de imagens e sons. Pois é um campo fértil e pouco explorado. E ainda por enquadrar-se nos preceitos colaborativos que geram conhecimento. Este é um campo de pesquisa poética também.

Segundo Hermes Renato Hildreband (2005) temos uma dependência do que é produzido (programação e máquinas) e do conhecimento do uso e exploração, e quanto mais ficamos dependentes de comprar o que é produzido por outros e para outros fins, mais dependentes somos da assessoria, da manutenção e da atualização. Sabemos que as “empresas fornecedoras sempre que puderem irão utilizar todos os expedientes possíveis para dificultar o domínio da tecnologia por parte dos receptores, para que estas fiquem completamente dependentes de seu fornecimentos” (BARBIERI, 1990: 134)

Porém em contra partida a questão da dominação, é possível pensar que a “área do conhecimento denominada arte computacional interativa explora a riqueza poética que o desenvolvedor das linguagens computacionais proporciona”. (FRAGA, 2002:165) Assim, quando não se programa, se explora, sendo aí o computador um instrumento. Programar, utilizar, comprar... eis as questões!

Existem questionadores das poéticas que se utilizam do digital, como no caso do texto de abertura de *Emoção Artificial 2*, no qual Arlindo Machado e Gilberto Prado apresentam bem a questão de uma desigualdade frente aos produtores das tecnologias. Diz que o Brasil, deslocado geograficamente em relação aos países produtores de tecnologia e em que o acesso aos bens tecnológicos é ainda seletivo e discriminatório, um evento como o *Emoção Artificial 2.0* deve necessariamente refletir esse deslocamento e essa diferença, servindo ao mesmo tempo de caixa de ressonância a experiências e pensamentos independentes, problematizadores, numa palavra *divergentes*, que acontecem em várias partes do mundo, sobretudo fora dos centros hegemônicos. E tinham por objetivo reintroduzir no cenário das poéticas tecnológicas a produção e o debate que nos últimos tempos têm sido escamoteados e, para isso, pretende reunir as inteligências e os talentos não-alinhados de várias partes do mundo, sobretudo daquelas partes que não participam das estratégias globais de inserção tecnológica. Outro exemplo são os festivais do FILE, que na última edição avança nas questões de domínio e software livre.

Assim, o que percebo ainda são elucubrações, devaneios e reflexões que se fazem mais que necessárias no cenário da arte digital, da arte que extrapola o conhecido e adentra em campos que não lhe são próprio por natureza, mas sim pela experiência e poética, quase que, para mim, inerentes a tudo.

## NOTAS

- I. Evento organizado pelo Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 7-9 de junho de 2006, <http://www.iar.unicamp.br/dap/coloquio/>.
- II. Evento organizado pelo Instituto de Artes da UFPA, Belém do Pará, 30 de maio- 2 de junho de 2006, <http://www.ufpa.br/nuar/forumpesquisaemarte/>.
- III. Maria Lucia Fragoso, palestra no III Fórum de Pesquisa em Arte - Arte, Hibridismo e Interculturalidade.
- IV. André Parente, palestra no Colóquio Convergências da Arte Contemporânea.
- V. Tânia Fraga, palestra no III Fórum de Pesquisa em Arte - Arte, Hibridismo e Interculturalidade.
- VI. Nomenclatura criada por Ricardo Basbaum em texto para Documenta, *I Love Etc.-Artists*. Disponível em: [http://www.e-flux.com/projects/next\\_doc/ricardo\\_basbaum\\_printable.html](http://www.e-flux.com/projects/next_doc/ricardo_basbaum_printable.html).
- VII. Tânia Fraga, no III Fórum de Pesquisa em Arte - Arte, Hibridismo e Interculturalidade.
- VIII. Idem.
- IX. Maria Lucia Fragoso, no III Fórum de Pesquisa em Arte - Arte, Hibridismo e Interculturalidade.
- X. Seminário na UDESC, maio/2006.

## REFERÊNCIAS

- BARBIERI, José Carlos. **Produção e transformação de tecnologia**. São Paulo: Ática, 1990.
- FRAGA, Tânia. Ciber cenários Interativos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). **Arte e Tecnologia na Cultura Contemporânea**. Brasília:UnB, 2002.
- HILDEBRAND, Hermes. "**ATRATOR POÉTICO: interface entre Arte, Ciência e Tecnologia**". Palestra 22 de setembro, às 18:00h. Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, PPGAV-Mestrado. CEART, UDESC.
- MACHADO, Arlindo e PRADO, Gilberto. **Emoção Art.ficial 2**.
- PARENTE, André. **Imagem Máquina – as eras da tecnologia do virtual**. Ed.34: São Paulo, 1993.
- SETTE, Luiz Augusto. E O SOFTWARE?. In: TORQUATO, Cid (org.). **E- dicas: desvirtualizando a nova economia**. São Paulo: Usina do Livro, 2002.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **O futuro do compartilhamento: eficiência, convergência digital e redes virais**. 3º SOLISC – Congresso Catarinense de Software Livre. 1 e 2 de dezembro de 2005 – Florianópolis.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e Artes do Pós-Humano: da Cultura das Mídias à Cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Sandra Albuquerque Reis Fachinello (Porto Alegre/RS). Licenciatura em Educação Artística (UDESC/CEART), Especialização em Linguagem Plástica Contemporânea (UDESC/CEART), Especialização em Estética (UNOCHAPECÓ), Mestranda em Artes Visuais (UDESC/CEART/PPGAV), sob orientação da Dra. Yara Rondon Guasque Araújo. Professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNOCHAPECÓ (com redução de horas para aperfeiçoamento de mestrado).

# **O PROCESSO COMO CRUZAMENTO DE PROCEDIMENTOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE PRODUÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA**

*Sandra Rey*

## **RESUMO**

Esta comunicação aborda as relações de produção que o artista contemporâneo estabelece com seu objeto no processo de instauração de seu trabalho de arte. O texto aborda os cruzamentos de procedimentos através de exemplos na produção contemporânea e na produção pessoal, analisa posições teóricas e deslocamentos nos procedimentos que mobilizam a produção artística, tendo em vista a complexidade e pluralidade dos sistemas da arte contemporânea.

Palavras-chave: arte contemporânea, processo, imagem, cruzamentos, deslocamentos.

## **RESUMÉ**

*L'exposé travaille les relations de production que l'artiste contemporain établi avec son sujet de recherche lors du processus d'instauration du travail artistique. Aborde certains déplacements dans les procédés, prenant en charge la complexité e pluralité de systèmes de l'art contemporain.*

*Mots clés : art contemporain, processus, hybridation, croisements.*

As regras da arte, até início do século XX concebidas como um quadro teórico e técnico bem definido ao qual o artista, no exercício de seu *metier*, deveria dominar, deixou de ser determinantes na produção da arte contemporânea: os procedimentos, concebidos no projeto e desenvolvidos no dever do processo artístico são, sem fim, reinventados como conjuntos problemáticos, cujas soluções, processuais e técnicas, são sempre abertas, contextuais, individualizadas.

Não mais existem limites entre o que identificamos como um objeto banal ou utilitário, e o que pode tornar-se obra de arte; a diferença se coloca sobre as operações que as concebem. Supõe-se que ao apropriar-se de um objeto cotidiano no âmbito de seu projeto, o artista o faça visando operacionalizar alguma questão do campo artístico.

Em relação à maneira de fazer, constatamos que desde os *ready-mades* novos procedimentos foram inventados e, quando se trata de obras que fazem recurso à imagem, esta é cada vez menos criada, mas, de mais em mais apropriada, manipulada, citada, captada, metamorfoseada, digitalizada e trabalhada a tal ponto que sua origem, matéria, lugar, potência e destinação, colocam problemas de identidade e de ambigüidade.

Nem sempre podemos caracterizar com segurança o que vemos numa imagem. Tanto mais porque as obras de arte contemporâneas mudaram de modo operatório: elas não visam mais a "representar" nem "apresentar" e sua significação enquanto apanágio simbólico torna-se difícil de interpretar sem conhecimentos prévios sobre as propostas dos artistas, os parâmetros teóri-

cos que adotam os procedimentos que elegem para instaurar o trabalho e as questões poéticas que mobilizam seu processo criativo.

Como as obras de arte são produzidas atualmente? Em que contexto aqueles que estão à sua origem, – que ainda nomeamos de maneira corrente como “artistas” assim como para denominar uma profissão, – estabelecem as relações de produção com seu objeto e desenvolvem recursos tendo em vista que este objeto é ao mesmo tempo *abstrato e concreto*, oriundo de uma subjetividade pessoal e de saberes coletivos, um híbrido, poderíamos assim dizer, de pensamento e de matéria?

As obras despojam-se de sua “aura” de objeto sacralizado para visar mais diretamente, muitas vezes com intensidade, a percepção. O olhar, o mais intelectual de nossos sentidos, nem sempre basta para a fruição estética. Muitas propostas visam envolver todos os sentidos, todo o corpo.

Na arte contemporânea os limites entre arte e não-arte são fluidos e grande parte das propostas são marcadas pela ausência de fronteiras entre arte e vida. Os *desvios, deslocamentos, repetições, apropriações, sobreposições, justaposições, cruzamentos, contaminações* constituem-se enquanto procedimentos de instauração nos processos artísticos tão válidos quanto qualquer aparato técnico que deu sustentação às práticas da pintura ou da escultura durante quatro séculos. O museu e as galerias não se constituem mais enquanto lugares privilegiados de veiculação das obras de arte. A arte imuscou-se nas mais prosaicas esferas da vida cotidiana, os artistas contaminam seus processos criativos com informações, técnicas, conceitos e conhecimentos de outras áreas de conhecimento. O que nos conduz à dificuldade de consenso quanto à noção de arte contemporânea e as fronteiras que determinam as práticas artísticas.

O artista francês Fred Forest, considerado como dos principais artistas que, desde os anos setenta, adota o universo das mídias como um campo de criação, apropria-se dos meios de comunicação enquanto instituição de arte em igual importância ao espaço dos museus e outros lugares consagrados da arte contemporânea. Este artista escolheu atuar deliberadamente de forma paralela aos circuitos oficiais da cena artística construindo um não-lugar para a arte, amparando-se dos meios de comunicação como se fosse um material. O campo de ação é constituído enquanto intervenções no sistema de relações sobre os quais a sociedade se organiza. Entre seus procedimentos incluem-se a atividade teórica, desenvolvida através da elaboração de manifestos que articulam a reflexão com sua prática artística, o trabalho em colaboração nos coletivos de artistas e a colaboração com teóricos e filósofos tais como Vilém Flusser nos anos 70, Pierre Restany, Mario Costa, por exemplo.

Sua matéria prima é a rede de instituições culturais e os dados sociológicos fornecidos pelo meio-ambiente os quais, através de estratégias com base na estética, inventando as técnicas de sua experiência, este artista busca fazer aparecer a realidade concreta das relações sociais que determinam os indivíduos e que as ideologias dominantes persistem em ocultar em suas ações e discursos.

As operações de Fred Forest no período da arte sociológica, resultaram numa crítica manifesta sobre o poder de manipulação da informação assim como do contexto ideológico-midiático. O que o artista visa, ao “revelar” estas mistificações cotidianas, é a transformação das ideologias e uma tomada de consciência do indivíduo sobre a alienação social. Assim foi, por



exemplo, "O Branco invade a cidade" (1973), ação artística na Bienal de São Paulo e a "Caminhada Sociológica no Brooklyn", do mesmo ano, ambas as atividades realizadas no espaço público. Mas também o vídeo "Troisième âge" (também de 1973) experiência conduzida em um asilo de Hyères, na França, em que Forest, munido de seu equipamento de vídeo, gravava documentos sobre a vida cotidiana desta casa para aposentados e, a seguir, projetava essas fitas aos idosos com a finalidade de criar uma experiência no campo artístico. O trabalho de Forest coloca questões sobre a arte baseada numa economia do objeto. O valor institucional da obra de arte e as finalidades afirmativas da estética tradicional são desconsiderados por Forest, em favor do contexto para colocar em cena as deficiências e fragilidades dos códigos sociais.

Para Ives Michaud, quanto mais a sociedade se estetiza, mais a arte despoja-se de seus elementos estéticos. Michaud observa que a arte do século XX acabou bem antes do século e atualmente somos confrontados com uma pluralidade de conceitos de arte. Este autor chama atenção ao fato que até o século XX a estética era domínio da arte, porém na sociedade contemporânea a estética contamina os mais insignificantes gestos do cotidiano. Escolhemos nossos aparelhos domésticos, carros e cinzeiros muito mais pelo seu design que pela sua função. A sociedade no século XXI vive o apanágio do que para a Bauhaus era desafio, ideal e utopia: nossos objetos cotidianos são escolhidos em função do design e apresentação enquanto que na arte produz-se o movimento contrário. Ele sustenta sua argumentação na análise de Rosemberg sobre perda da definição da arte (sua de-definição) que vai de par com seus componentes estéticos a partir dos anos setenta. A arte no sentido da pintura e da escultura ainda definidos como disciplina, não somente mudou de cara, mas tornou-se outra coisa. E isto se produziu por uma redefinição de suas relações com a imagem: enquanto que até o modernismo ela era sua substância, na arte contemporânea tornou-se um de seus materiais, uma matéria primeira, frequentemente mixada e hibridada numa profusão de procedimentos e proposições de caráter multiculturalista.

Tendo em vista a complexidade e pluralidade dos sistemas da arte contemporânea, penso que acrescentaria ao entendimento do fenômeno artístico que se estendessem a análise para além, ou aquém das obras acabadas. O estudo dos processos de instauração da obra de arte contribui para a elucidação das questões semânticas, sociológicas ou filosóficas nela implicadas uma vez que as questões colocadas pelos fenômenos artísticos ultrapassam a esfera da estética para propor vivências de ordem perceptiva, tecnestésicas ou conceituais.

Os problemas que mobilizam a produção contemporânea não são apenas conceituais ou somente técnicos. Conceitos e modos operatórios estabelecem processos dialéticos: é trabalhando o conceito que o artista concebe o modo operatório para o desenvolvimento de seu projeto. Mas também não se pode descartar o caminho inverso: nos procedimentos são identificados conceitos que serão investigados por um viés teórico e *a posteriori* poderão alimentar os procedimentos artísticos.

O termo *hibridação* vem sendo utilizado por Edmond Couchot<sup>1</sup> desde o início dos anos 80 para designar uma forma de arte e uma tendência estética cujo substrato é as tecnologias fundamentadas no cálculo automático. No entanto, a hibridação não diz respeito somente à arte numérica,

mas *contamina* grande parte dos modos de produção na arte contemporânea e evoca a possibilidade de colocar em contato elementos conceituais, técnicos e poéticos heterogêneos cuja resultante é um dado novo, frequentemente *imprevisível* no contexto da produção artística.

Esta definição nos conduz à segunda parte desta comunicação que envolve a análise de meu processo artístico. Os trabalhos que passo a apresentar foram elaborados a partir de imagens captadas em situações de deslocamento sobre determinadas paisagens. Resultam da colocação em tensão de dados extraídos do real, na forma de imagens fotográficas, que cruzo com o tratamento de imagens no computador com a finalidade operar transversalidades passíveis de transfigurar os modelos extraídos do real em estruturas experimentais de sentido. Esta simulação operatória que altera os códigos visuais da imagem provém do desejo de renovar nossa percepção colocando em questão as nossas certezas e hábitos perceptivos.

Com a finalidade de colocar “em trabalho” as noções de *identidade* (com o real) e de *alteridade* (investigações e especulações sobre estranhamentos ocasionados na imagem, a partir de sobreposições e justaposições) o tratamento da imagem no computador torna possível *agir em nível de sua morfogênese* possibilitando alterar a natureza de seus elementos constituintes. Foi esta a proposta de trabalho que conduziram as ações e procedimentos sobre dois registros fotográficos de meu dorso, onde se visualiza no plano de fundo, o azul do céu e, no primeiro, a imagem de minhas costas. O enquadramento de cada foto em diagonal, numa inclinação de aproximadamente 40° em relação à base da imagem, levemente deslocada para a esquerda.

A imagem das costas ao invés do rosto, torna possível uma desidentificação da figura do “artista” assim como desvincular a imagem de aspectos biográficos ou psicológicos e assim atribuir um tratamento objetivo ao registro do próprio corpo, como se a imagem tratada através dos recursos de computação gráfica, fosse à de um indivíduo *qualquer*, anônimo. A intenção, claramente posta, de priorizar o tratamento visual e plástico em detrimento de conteúdos ligados à história pessoal.

Uma série de trabalhos foi criada a partir dessas duas imagens iniciais. Pode-se considerar que cada imagem, inicialmente constituída por dois planos: o fundo (céu) e a figura (retrato) cruzam a dois gêneros da história da arte: paisagem (céu) com o auto-retrato (imagem de quem agencia a imagem).

Porém, o que interessa em nível de procedimento é que no computador, a imagem transforma-se num plano composicional no qual opero certos agenciamentos tais como a duplicação e o rebatimento horizontal. A sobreposição parcial das duas imagens, regulados os seus níveis de transparência, resulta num terceiro plano, frontal, que avança na composição interpondo-se entre as imagens fotográficas originais (duplicadas e rebatidas) e o espectador.

A sobreposição parcial da mesma imagem duplicada e espelhada instaura uma forma semelhante a um dorso, porém comprimido e desproporcional à forma humana. A visualização dos poros da pele, possível graças à alta definição da imagem, contribui à sensação de estranhamento, conferindo a esta forma “entre” que surge no primeiro plano, um tratamento hiperrealista que se contrapõe ao aspecto um tanto “monstruoso” da figura. A imagem resultante da sobreposição passa a constituir-se por três planos: ao fundo o azul do céu, um

plano intermediário constituído pelas duas imagens originais espelhadas tornadas parcialmente transparentes, e um terceiro plano, que surge “entre” as figuras, este fazendo referência à opacidade da pintura, formado pela sobreposição parcial das figuras espelhadas. Altera-se o ponto de vista da imagem com a frontalidade desta imagem “entre” que surge. Uma nova profundidade instala-se, uma profundidade topológica convocando novos agenciamentos na relação figura/fundo da imagem.

Estas intervenções vão além de jogo visual: o cruzamento entre os dados icônicos da mesma imagem opera transversalidades entre formas captadas do real e *o que se torna possível*, em termos de tratamento de imagem. O que a configuração final mostra não é apenas uma imagem acabada, mas todo seu processo de instauração.

Os estranhamentos produzidos não são apenas formais; são também semânticos no que se refere aos códigos de representação da figura humana.

Os procedimentos de *duplicação, rebatimento e sobreposição* virtuais da imagem instauram, *nesta imagem “entre” que surge*, uma função operatória imprevista que podemos denominar de *compressão/condensação*.

Pode-se considerar que os trabalhos acabados dialogam com práticas de artistas contemporâneos cujas produções estão ligadas às manipulações de imagens já prontas, à fragmentação e repetições, utilizando meios tecnológicos contemporâneos; mas uma frase de Matisse remonta a lembrança: “Eu quero chegar a este estado de condensação de sensações que fazem quadro”<sup>11</sup>, escrevia Matisse em 1907. Porém não podemos deixar de lembrar que estas operações remetem a questões tratadas por artistas modernos, principalmente dadaístas e surrealistas, que exploraram intensamente a colagem e os recursos da fotomontagem para contrariar a vocação mimética da fotografia e provocar sensações de estranhamento através de processos de identificação/desidentificação com o real.

Porém, embora se situando no cruzamento entre paisagem e auto-retrato, o que se evidencia em cada trabalho obtido é o tratamento visual e plástico, em detrimento de conteúdos ligados à história pessoal. E neste caso a subjetividade trabalha de viés, em proximidade com o conceito de “sujeito” na psicanálise que não se situa no conteúdo nem no sentido, *mas está no ato*.

Esta experiência torna-se possível porque o tratamento digital da imagem é habitado este paradoxo: se por um lado a alta sofisticação técnica do sistema pode tolher os processos criativos do artista devido às inúmeras possibilidades de soluções já prontas, disponibilizadas pelo sistema, por outro lado, na medida em que o artista desenvolve recursos pessoais de superação da tecnocracia do sistema, infinitas possibilidades de articulação do pensamento tornam-se passíveis de serem produzidas *em ato*, ativando processos subjetivos que o sujeito articulará conforme suas possibilidades criativas. Nesse caso, a interatividade com o sistema e as respostas em tempo real às experimentações, ao invés de tolher as possibilidades poéticas e processos de subjetivação, ampliam exponencialmente o campo criativo implícito no devir do trabalho *que se faz*, colocando em questão as nossas certezas e hábitos perceptivos.

E mais um desdobramento se produz na relação dialógica que se estabelece entre usuário e sistema: *vê-se o autor desdobrar-se em espectador* quando visualiza, às vezes com estranheza, *a produção de sentido em ato*, independentemente dos conteúdos que busca veicular. Esse processo de *insight* que está na base de toda experiência estética pode induzir o espectador a questionar-se sobre relações entre sua percepção do real com o ponto de vista que ocupa.

#### **NOTAS**

- I. Ver Couchot. "Images, de l'optique au numérique" Paris : Hermes, 1988.
- II. Henri Matisse, **Notes d'un peintre, in Écrits et propos sur l'art**, Paris, Hermann, 1972, P. 43.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Sandra Rey, artista plástica, Doutora em Artes e Ciências da Arte pela Universidade de Paris I, Sorbone, Professora-orientadora (mestrado e doutorado), na área de Concentração em Poéticas Visuais Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UFRGS. Editora da Revista Porto Arte e Coleções Visualidade e Interfaces no mesmo Programa. Desenvolve a pesquisa "Processos Híbridos na Arte Contemporânea" (CNPq, Propesq-UFRGS).

# **RABISCOS, MANCHAS E BORRÕES. O ENIGMÁTICO DE UMA ESCRITA OU A AVENTURA DE CONSTRUIR IMAGENS**

*Sebastião Pedrosa*

## **RESUMO**

Em geral, quando o artista cria, é influenciado e contaminado por teorias, idéias e atitudes desenvolvidas por outros artistas em outras geografias, tempos e realidades culturais. Para explicitar e compreender melhor o processo de criação próprio, o artigo investiga as motivações e a maneira de como o autor adotou uma práxis de criação artística e construção de uma poética visual tendo a gravura como suporte. Consciente de que seu processo não é único nem original, o artigo especula como distintos e significativos artistas do Séc. XX adotaram a 'escrita' como elemento plástico e estruturador na construção de imagens. Como acontece com os vários artistas citados, o deixar-se contaminar por outros artistas e outros *modus operandi* repercute positivamente no processo artístico próprio porque o artista se preocupa de inventar o seu modo próprio de fazer arte.

Palavras-chave: Escrita e Imagem, processo criativo.

Investigar o universo de artistas que incorporam marcas gráficas ou escritas em suas poéticas visuais parece-me contemplar a proposição temática do 15º Encontro Nacional da ANPAP (*limites e contaminações*) e focar a pesquisa plástica que ora desenvolvo. Investigar os limites onde se situa minha pesquisa plástica é naturalmente um exercício inerente à atividade de pesquisador. O interesse por incorporar a escrita ou signos que se assemelham a antigos alfabetos em meu trabalho plástico, especificamente nas gravuras, tem mais de uma década. Para investigar essa prática parece-me fundamental estabelecer a relação com a produção de artistas marcantes do Século XX e da atualidade que fazem uso da escrita em seus trabalhos. Nesta perspectiva o que é evidenciado são as contaminações que afetam o olhar e o fazer de cada artista, inclusive a mim também.

A primeira indagação que me ocorre é o que leva um artista plástico a incorporar letras ou palavras em seus desenhos, gravuras, pinturas ou obra plástica.

Michel Butor no início de seu livro *'Lés mots dans la peinture'*<sup>1</sup> afirma que nossa experiência ao se deparar diante de uma pintura comporta uma considerável parte verbal. Jamais vemos um quadro isolado; a apreensão ou compreensão de uma obra de arte implica um arcabouço de considerações, envolvendo desde o título, a materialidade com a qual é construída, o contexto cultural, em suma, o significante da obra e nesta amplitude a obra se contamina pelo uso da palavra. Sendo assim, quando o artista inscreve letras numa obra plástica ele está se utilizando de mais um elemento para compor a imagem. As palavras presentes num quadro não chamam a atenção apenas por serem reconhecíveis como tal mas, porque as letras constituem um sistema de elementos formais diferenciados que devem ser articulados entre si para permitir o surgimento do discurso.

A relação entre texto e imagem no acervo iconográfico ocidental tem se manifestado na obra de alguns artistas há séculos. Basta folharmos algum livro de história da gravura para constatar-mos esta afirmativa<sup>II</sup>; lembremos por exemplo, das gravuras com função didática religiosa do Séc. XV que ajudariam na memorização da sagrada escritura ou dos princípios religiosos. A partir do Século XX palavra escrita e iconografia se integram como proposição plástica, ao ponto em que alguns artistas eliminam qualquer representação iconográfica de sua obra, construindo imagens apenas com letras ou dígitos, como por exemplo Roman Opalka. Este artista vem construindo sua obra com o uso exclusivamente da escrita de algarismos romanos para se referir à noção de tempo. Opalka escreve seqüencialmente números que representam a existência do tempo por ele vivido<sup>III</sup>. Assim, sua obra plástica é construída inteiramente pela inscrição de dígitos sobre a tela branca. Esta é sem dúvida uma atitude deliberada do artista que descarta qualquer preocupação com a representação formal do objeto e embarca na construção de uma obra sistematizada e racional. Como então, ao longo deste último século a escrita tem se incorporado à obra de arte? É o que veremos a seguir.

### **A ESCRITA NA OBRA DE ARTE DE ALGUNS ARTISTAS DO SÉCULO XX**

A questão levantada acima me leva a encontrar exemplos de artistas entre os vários movimentos de arte desenvolvidos ao longo do último século. Vários são os procedimentos de artistas fazendo uso da escrita na construção de sua obra plástica. Durante a segunda fase do Cubismo, conhecida como Cubismo Sintético artistas como Picasso, Braque e Juan Gris se apropriaram de elementos específicos da escrita como recortes de jornais, revistas ou rótulos e construíram suas pinturas. Materiais e elementos que até então seriam destoantes numa natureza morta vitoriana, por exemplo, no contexto cultural e temporal em que se desenvolve o Cubismo parecem apropriados. O material colado nas telas parece ter dupla função: a de integrar parte da superfície da pintura e ao mesmo tempo a de cumprir o papel de representação no espaço da pintura. Mas teriam os recortes de jornais apenas a função de introduzir textura à imagem? O acréscimo de mais ambigüidade pode ser flagrado, por exemplo, na pintura de Braque intitulada de 'A mesa do Músico', de 1913, já que ao invés da colagem de elementos, esse artista como os outros cubistas, simulava a textura do material anteriormente utilizado, pintando, inclusive fragmentos de texto escrito.

No Dadaísmo Schwitters usou os descartáveis como tickets, fragmentos de correspondência e rótulos incorporando-os em suas colagens. Obviamente esses descartáveis são impregnados de escritas e em combinação com matérias e elementos pictóricos poderiam funcionar quase que unicamente como textura ótica. A palavra 'merz' foi incorporada em uma de suas primeiras colagens, derivada da palavra alemã *Kommerzial* a qual fora acidentalmente fragmentada e usada pela sua qualidade visual abstrata. Verificando a nova palavra, Schwitters ficou fascinado pela 'invenção' e decidiu chamar todas as suas colagens de 'composições merz'. Como diz Butor "o reconhecimento progressivo do que está escrito superpõe uma perspectiva intelectual incomparavelmente mais forte para aqueles que sabem alemão que aqueles que ignoram"<sup>IV</sup>. A força irônica que surge dessas colagens – transformando em arte o que fora descartado como lixo - se torna uma estrutura sintética de forte beleza plástica.

Quando Magritte introduz palavras ou frases completas em suas pinturas ele não está explicando o significado da imagem. Aliás nenhuma de suas pinturas tem a função de explicar a realidade exterior mas tornar visível a distância que separa o quadro do seu modelo, ou como afirmou Paul Klee, “tornar visível o invisível”. A pintura de Magritte exige do espectador uma atenção e esforço racional; a imagem por ele pintada é sempre a imagem de um pensamento. Por isto ele escreve na obra intitulada “*Os Dois Mistérios*” de 1966 “*Isto não é um cachimbo*”. Com isto ele combina “o poder diferenciador do que pode ser lido com o poder diferenciador do que pode ser visto”, diz Paquet<sup>v</sup>. Com a obra “*A Interpretação dos Sonhos*” Magritte parece sugerir que a sua idéia é chamar a atenção do espectador, não para a realidade exterior como tal, mas para o abismo entre a aparência da imagem produzida e o que está por trás desta realidade. A complexidade do ver algo tem movido artistas e estudiosos em vários tipos de investigação. Podemos aqui citar Berger:

O ato de ver vem antes da leitura das palavras. A criança olha algo e reconhece antes de poder falar. Mas há também um outro sentido em que o ver acontece antes das palavras. É vendo que se estabelece o nosso lugar no mundo circundante; nós explicamos o mundo com palavras, mas as palavras nunca podem negar o fato de que somos circundados pelo mundo. A relação entre o que vemos e o que sabemos nunca será esclarecida<sup>vi</sup>.

Há sempre uma lacuna entre palavras e imagens e isto foi o que instigou Magritte ao longo de toda sua obra.

Ao olharmos “*Legenda do Nilo*” de Paul Klee logo associamos esta imagem a um mural com hieróglifos egípcios. Depois de sua visita ao Egito Klee trabalhou intensamente com elementos que remetem à escrita hieroglífica. As formas pictográficas que dialogam com a composição em suas pinturas formam uma paisagem através das quais o espectador aciona a mente como se tivesse embarcado em um tipo de viagem a geografias desconhecidas. A incidência de aparentes hieróglifos pode ser constatada por exemplo nas obras “*Legenda do Nilo*”; “*O Ser Cinzento e a Costa*”; “*Insula Dulcarara*”; “*Parque perto de Lucerna*”. Todas realizadas entre 1937 e 1938<sup>vii</sup>. Mas o interesse em incorporar sinais gráficos, letras e palavras em suas pinturas é evidente em obras datadas desde 1918, como a aquarela intitulada “*Outrora surgido do cinzento da noite*”, em que o poema é literalmente escrito em alfabeto romano com letras de forma, maiúsculas, mas também manuscritas, compostas ritmicamente numa trama ortogonal policromática. A área de texto manuscrito que encabeça esta aquarela possui um vetor que induz o espectador a seguir o movimento da caneta e o deslocamento da mão enquanto escreve cada letra, da esquerda para a direita, comunicando a idéia de uma ação: pintar ou escrever? Alguns de seus desenhos são intitulados de forma a indicar esta ambigüidade, como por exemplo a aquarela “*Schriftbild*” (pintura escrita) de 1932.

Com o Expressionismo Abstrato vamos encontrar um considerável número de artistas fazendo uso de dígitos, signos e letras em suas imagens. Certamente influenciado por Klee, Adolph Gottlieb adota uma espécie de hieróglifos para construir suas pinturas. Gottlieb desenvolveu

uma linguagem pictorial derivada do universo de signos do Expressionismo Abstrato, assemelhando-se às primeiras imagens de Pollock impregnadas de uma certa primitiva estenografia. O método detalhado de Gottlieb reflete a natureza psicológica dos pictográficos. Suas pinturas refletem a construção de signos e formas calcadas no conceito tempo/ espaço; parecem buscar uma livre e subjetiva associação de imagens e símbolos próximos do conceito surrealista do automatismo. Seus signos pictográficos são como ele mesmo afirma: “... *Uma forma de pintura escrita ou (...) um modo de usar um processo automático que era parecido com a escrita automática dos surrealistas*”<sup>viii</sup>. A obra de Gottlieb é desenvolvida em séries das quais, ‘*Labyrinth*’ quase sempre se apresenta com o uso híbrido de pictográficos, signos, letras, sub e sobrepostos por uma grade ou labirinto.

Uma obra que merece maior aprofundamento pela relação obra plástica e escrita é a de Henri Michaux. Poeta e desenhista, Michaux parece ter se voltado para a atividade de desenhar por achar que só a atividade de escrever não dava conta de suas necessidades intelectuais. Muitos de seus desenhos são conectados com o estado de consciência alterado pelo efeito de drogas alucinógenas. Um material usado extensivamente em sua obra é o nanquim que tem uma direta relação com a grafia oriental.

Mark Tobey, fez várias viagens à China e ao Japão e num mosteiro budista estudou a caligrafia oriental, fato que influenciou radicalmente sua pintura. Tobey adotou uma técnica que ele denominou “*escrita branca*”; uma maneira de cobrir a superfície do quadro com uma intrincada trama de signos, semelhante aos ‘hieróglifos’ de Kline, mas de proporções reduzidas. Ele foi pioneiro na inovação de uma estética pictórica, cobrindo toda a superfície do quadro com marcas que se assemelham a vestígios de uma escrita. Sua pintura gestual se antecipa aos experimentos de Pollock. Tobey afirmou que com a sua ‘escrita branca’ seria capaz de pintar o ritmo frenético da cidade moderna, certamente impossível se tivesse de usar qualquer técnica renascentista. Reagindo ao método de Pollock posteriormente desenvolvido, ele afirmou que para pintar seria necessário o estado de meditação ao invés do exercício da ação. Ele afirmou também que seu trabalho foi influenciado pela religião Baha’i a qual preconizava que ciência e religião são as duas grandes forças em que o ser humano consegue compreender a unidade entre o mundo e o que é próprio da humanidade. Sua reação às técnicas de pintar e tratamento do campo espacial na pintura serviu como busca metodológica para estabelecer seu estilo. A linha, ao invés de massa como elemento de composição tornou-se dominante em sua obra, e como ele afirmou: “*escrever a pintura seja em cor ou tons neutros tornou-se uma necessidade para mim*”<sup>ix</sup>.

Franz Kline produziu uma obra facilmente reconhecível; como avolumados caracteres chineses, embora ele nunca tenha admitido tal semelhança, apesar de fortes influências da cultura oriental na pintura americana do pós-guerra. Sua pintura é marcada por ousadas pinceladas de fortes ‘ideogramas negros’ em contraste com áreas deixadas sem tinta, aparecendo o branco da tela. Isto permite que as formas em negro sejam vistas não como padrões sobre o branco da tela, mas que as áreas brancas tenham a força de uma imagem independente.



Com incessante busca de referenciais e conhecimento em arte e filosofia Robert Motherwell se detém por um tempo interessado nas teorias do surrealismo, do qual desenvolveu sua técnica com base no 'automatismo'. Em 1943 foi convidado por Peggy Guggenheim, juntamente com Pollock, a produzir uma grande exposição. Deste evento resultaram importantes colagens e seu interesse por esta modalidade de arte permaneceu ao longo de sua carreira, ganhando grande escala nos anos 70. Suas referências são as mais díspares; conforme Jack Flam,

de Mondrian ele desenvolveu a compaixão pelo vocabulário de uma geometria retilínea, de cores limitadas, e uma estética de sentimento objetivo ou 'plástico'; de Picasso, sobretudo o 'Goyaesquiano Picasso' dos anos 30, ele desenvolveu seu imaginário pictográfico e os temas violentos dos anos 40<sup>x</sup>.

Ainda segundo Jack Flam, nos anos 50 Motherwell se distanciou do interesse pelo surrealismo e seus 'desenhos automáticos' perderam todo vestígio de influência de artistas ocidentais para ganharem força nas pinceladas espontâneas e vigorosas a exemplo dos desenhos e pinturas chineses e japoneses. Assim Motherwell consegue uma vez mais estabelecer uma síntese de efeitos divergentes em seu trabalho. Se antes ele se concentrava na síntese entre formas geométricas retilíneas e orgânicas, agora, mais ainda seu trabalho reflete o interesse na busca de uma consciência de síntese entre a cultura oriental e a cultura ocidental. Consciente de que para o ocidente o ato de construir imagem tem sido, sobretudo descritivo, e para o oriente uma forma de escrever e escrever uma forma de produzir imagem, como conseqüência Motherwell se mostra aberto para as possibilidades do desenho e pintura como forma de escrever.

Nesta listagem de artistas que têm incorporado a escrita como imagem em sua obra plástica eu não poderia deixar de mencionar Cy Twombly, o qual merece um estudo à parte. Twombly sofreu, de certo modo, influência de Franz Kline e pertencendo à geração de Rauschenberg, nos anos 50 se engajou em atividades que se tornaram conhecidas como 'Post-Painterly Abstraction' como dissidência do Expressionismo Abstrato. Desde o início de sua carreira Twombly buscou desenvolver um repertório próprio, com base na 'escrita de imagens'. Ele rejeitava as idéias tradicionais de técnicas e composição plástica encorajadas nas escolas de arte, o que é bastante evidente em sua pintura intitulada de 'Academy' de 1955, em que ele escreve, pelo menos três vezes, a palavra 'fuck' na superfície do quadro, embora dissimulada por vários outros rabiscos em toda superfície da pintura, semelhante à maneira de Pollock tratar sua pintura como uma malha expandida. Os rabiscos e garatujas de Twombly no entanto, comportam-se diferentemente e saltam à vista do espectador como uma escrita irreverente que invade todo um muro branco.

No processo de apropriação, desconstrução e construção da imagem, além dos mencionados acima, artistas como Andy Warhol, Anselm Kiefer, Barbara Kruger, Dan Graham, David Hockney, Jean Michel Basquiat, Jeny Holzer, John Baldessari, Joseph Kosuth, Julian Opie, Larry Rivers, Lee Krasner, Mary Kelly, Michael Baldwin, Mira Schendel, Penck, Richard Prince, Roy Lichtenstein, Sue Williams, Terry Atkinson, têm trabalhado e buscado as possibilidades de fazer

arte como uma forma de escrever e vice-versa. Certamente cada um desses artistas embarcou num esforço em que o processo criativo pessoal foi mais forte do que as influências e contaminações externas operaram. Fica evidente que todos, de certa forma, citam outros artistas e se contaminam de procedimentos alheios à medida que constroem seus processos e suas poéticas e como diz Freitas Veneroso, “Gravar, desenhar, imprimir, escrever. Tudo é escrita. O texto dentro de outro texto. O texto escrito, inscrito e reescrito, construído como um mosaico de citações<sup>XI</sup>. Dessa forma, ao longo do último século assim como na atualidade, também há o artista que continua sua trajetória criativa enquanto escreve a pintura ou pinta a escrita.

#### **DA SÉRIE ESCRITA SECRETA**

As marcas que na antiguidade preenchiam as superfícies de lajotas de argila, rochas, fragmentos de ossos, pranchas de madeira, a partir do Século XV são incisadas em superfícies de cobre. Surge a calcogravura ou gravura em metal que, ao longo dos séculos, tem se transformado enquanto técnica e modo de reprodução de imagens com novos códigos visuais.

Por circunstâncias do trabalho acadêmico, retomo em 1993 à atividade de gravura. As imagens produzidas na época oscilam entre uma abstração com predominância de linhas num fluxo orgânico em combinação com manchas densas de água-tinta e uma paisagem imaginária re-trabalhada a partir da memória de lugares sobrevoados em grandes altitudes. Apenas em 1995 surge uma das primeiras imagens semelhante a um palimpsesto: uma malha expandida de linhas, marcas e pontos, áreas com hachuras, densas e escuras, áreas com clarões e revelações de delicadas marcas, indícios ou vestígios de uma escrita indecifrável. Como técnica, um misto de água-forte, água-tinta e verniz mole. Paralela à atividade de gravura eu desenvolvia pequenas pinturas sobre papel, transformando-as em pequenos livros de artista – pequenas iluminuras com predominância de um vocabulário de marcas retidas na memória, a partir da visita a bibliotecas históricas, como as do British Museum e a Chained Library da Catedral de Hereford na Inglaterra. A visita a sítios pré-históricos como as Kerbstones de Newgrange na Irlanda ou a Pedra do Ingá na Paraíba me seduziu a explorar esse universo de pictográficos e criar imagens com um repertório de marcas, signos e arquétipos. Surge a reinvenção de uma escrita, uma espécie de mitologia em estado bruto. Daí o título de minha exposição de gravuras realizada em 2002: ‘Dos Incunábulo e dos Mitos’. O foco temático da exposição foi a escrita como imagem e os processos usados ao longo dos séculos referentes à imagem gravada, sem nenhuma preocupação com um tipo de narrativa mas de construir pequenas gravuras quase pelo prazer e curiosidade de como o homem primitivo gravou suas imagens sobre diferentes superfícies e como mais tarde o homem moderno apurou as técnicas de gravação e a gravura ganhou status de arte. Por isto as gravuras da mostra de 2002 terem sido impressas sobre superfície de chumbo, sobre papel kozo japonês; gravuras iluminadas com a aplicação de folhas de ouro; gravuras iluminadas com aquarelas, como uma prática comum no Século XVII; gravuras rompendo o formato retangular e adquirindo o recorte irregular da matriz; pequenas e múltiplas matrizes na construção de uma imagem, como alusão à própria essência da gravura: páginas que se multiplicam, imagens que se expandem.

As gravuras que tenho produzido desde 1999 dizem respeito à própria ação do ato de gravar: um processo nunca totalmente direto que permite acrescentar sempre um elemento de surpresa ao traço inicial, semelhante a um trabalho de alquimia. “Dos Incunábulos e dos Mitos”; marcas de aparência primitiva que lembram a origem da escrita e nos deixam a pensar sobre a conquista do entendimento da própria existência do homem na terra. Nos acervos remanescentes da pré-história as quase imagens ou pictografias, aparentes garatujas, antes mesmo de se tornarem letras ou alfabetos, registram as preocupações do homem primitivo: o desenvolvimento da agricultura, a necessidade de estabelecer registros de grãos armazenados; por isso, listas de sacos de grãos ou cabeças de animais aparecem nas ‘tábuas’ gravadas no final do 4º milênio antes de Cristo. Entre muitos documentos antigos a “Tábua de Uruk” nos mostra um texto organizado em colunas listando os limitados bens dos Sumérios.

As minhas gravuras não têm a intenção de investigar a metamorfose da escrita ao longo dos séculos. Este seria um interesse próprio de cientista. O meu interesse é talvez semelhante à geração de artistas como Gottlieb e Cy Twombly que nos anos 50 foram atraídos por uma positiva explosão de ‘glyphomania’, isto é, o interesse à estética de antigos alfabetos, marcas e escritas de antigas civilizações. Faço uso das marcas e dos signos como pretexto para a gravação de imagens na superfície metálica, distanciando-me, ao mesmo tempo, deles enquanto entro no exercício da criação plástica para permitir a projeção enigmática dos sentimentos e do próprio corpo, como fazia talvez o antigo calígrafo no oriente. Surgem então, não mais os pictogramas primitivos, nem o esmero da gravura renascentista, mas sim, gravuras que pouco-a-pouco rompem o espaço retangular e ganham outras formas, outros recortes, gravuras em nichos, gravuras-objeto e incunábulos. Mas estes são detalhes que indicam apenas o espaço que a gravura ocupa. De que trata então a trama gráfica que ocupa o espaço da gravura que produzo?

Estudos de natureza psicológica, fisiológica e cognitiva têm apontado que a ação ou gestos de escrever ou desenhar pressupõem uma conexão entre o olho e a mão. Ao dar início à execução de uma gravura, muitas vezes coloco-me ou esforço-me por me colocar sob o impulso da mão, isto é, esforço-me para não permitir o controle do olhar sobre as marcas produzidas, num desejo talvez de ‘voltar a ser criança’. A imagem bruta que desse gesto inicial resulta nem sempre me satisfaz. É necessário gravar e re-gravar a matriz; adicionar marcas, usar o ‘raspador’ e o ‘brunidor’ e eliminar outras marcas. Uma prova de estado à cada gravação. Na superfície da matriz vão surgindo garatujas como um alfabeto inventado; garatujas que lembram escrita antiga como os cuneiformes, marcas gestuais em combinação com textos invertidos impossibilitados de leitura. Marcas organizadas, marcas aleatórias. Pontos, cruzeiros, a letra A. Tomando o comentário de Roland Barthes ao trabalho de Cy Twombly, no cenário de uma chapa de cobre, “algo acontece ... algo que participa de vários tipos de acontecimento (...) o que acontece é um fato, uma coincidência, uma saída, uma surpresa e uma ação”<sup>xii</sup>. Acontecem alguns rabiscos, algumas manchas, alguns borrões ou a aventura de construir imagens.

## NOTAS

- I. BUTOR, Michel – **Lês Mots dans la Peinture**. Paris: Flamamarion, 1969.
- II. HULTS, Linda C. **The Print in the Western World; Na Introduction History**. Wiscosin: The University of Wiscosin Press, 1966.
- III. Desde 1965 Roman Opalka, artista polonês tem pintado exclusivamente a noção existencial de tempo. Sem usar símbolos como relógios ou calendários ele pinta uma seqüência de algarismos para representar a passagem do tempo. O tamanho das telas e estilo dos dígitos nunca se alteram. Ele já passou mais da metade de sua vida nesta única obra a qual será completada apenas com sua morte. Ele pinta os números pronunciando-os em polonês à medida que fotografa a sua face ao término de cada sessão de pintura, no final do dia. Ver [www.jointadventures.de/jointadventures/opalka/](http://www.jointadventures.de/jointadventures/opalka/).
- IV. BUTOR, Michel – **Lês Mots dans la Peinture**. Paris: Flamamarion, 1969. pag. 136.
- V. PAQUET, Marcel – **René Magritte. O pensamento tornado visível**. Colônia: Taschen, 2000 pag. 68.
- VI. BERGER, John – **Ways of seeing**. London: BBC/Penguin Books Ltd. 1972; pag 7. Traduzido pelo autor do texto.
- VII. COMTE, Philippe – **Paul Klee**. London: Cromwell Editions Ltd. 1989.
- VIII. POLCARI, Stephen – **Abstract Expressionism and the Modern experience**. Cambridge: University of Cambridge, 1993. pag. 165.
- IX. OSBORNE, Harold – **The Oxford Companion to Twentieth Century Art**. Oxford: Oxford University Press, 1981. pag. 543.
- X. ASHTON, Dore & FLAM, Jack D. – **Robert Motherwell**. New York: Albright-Knox Art Gallery. Abbeville Press Publishers, 1983; pag. 19
- XI. VENEROSO, Maria do Carmo freitas – Imagem da Escrita, Escrita da imagem circuito atelier: Maria do Carmo Freitas in **Arte em Pesquisa: especificidades**. Brasília: ANPAP; Anais do 13º encontro Nacional da ANPAP; Vol 2, 2004 pag. 288-297.
- XII. Barthes, Roland – **Cy Twombly**. In [www1.uol.com.br/bienal/23bienal/especial/petw.htm](http://www1.uol.com.br/bienal/23bienal/especial/petw.htm).

## CURRÍCULO RESUMIDO

Sebastião Gomes Pedrosa. Arte educador e artista plástico, com doutorado obtido em 1993 pela University of Central England in Birmingham, na Inglaterra. Tem se dedicado à produção de arte e à pesquisa na área de arte-educação e processos criativos em arte. É membro sócio da ANPAP. Tem produzido arte e exposto regularmente no Brasil e no exterior.

## **O PARADIGMA DA IMAGEM MÚLTIPLA**

*Sérgio Antônio Penna de Moraes, José César Teatini de Souza Clímaco*

### **RESUMO**

Este artigo é uma reflexão sobre a imagem múltipla, propondo a existência de dois paradigmas no processo de produção técnica da imagem a partir dos estudos do filósofo Walter Benjamin: os paradigmas da imagem pré-múltipla e múltipla. A ênfase é sobre o paradigma da imagem múltipla, abordando a infografia e a imagem gráfica impressa sobre suporte físico a partir do computador, definida como gravura.

Palavras-chave: imagem múltipla, infografia e gravura.

### **ABSTRACT**

*This article approaches the multiple image issue by proposing there are two paradigms when focusing on the technical aspects of image processing taking as a starting point the philosopher Walter Benjamin's studies: pre multiple and multiple image paradigms. It emphasizes the multiple image paradigm, approaching infographs and print graphic image on physical support by computer, defined it as an engraving.*

*Keywords: multiple image, infographs and engraving.*

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo visa ser uma reflexão sobre a imagem múltipla, propondo a existência de dois paradigmas no processo de produção técnica da imagem: os paradigmas da imagem pré-múltipla e múltipla. O significado da palavra paradigma neste artigo assemelha-se ao proposto por Lucia Santaella (2005), professora titular, coordenadora do programa de doutorado e pós-doutorado na pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, ao dividir a produção da imagem em três vetores diferentes: pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico. Assim, o termo paradigma é aqui empregado de maneira metafórica e geral para caracterizar quaisquer realizações científicas ou não-científicas, que a partir da definição de problemas e métodos, que uma dada comunidade considera legítimos, forneçam subsídios para a prática científica, artística, acadêmica ou institucional desse corpo social. No paradigma da imagem múltipla, o qual darei ênfase, será abordada brevemente a invenção da fotografia, do cinema, da televisão e do computador. Em seguida a imagem múltipla a partir do computador será tratada sob dois focos de reflexão. O primeiro foco será direcionado para a imagem infográfica, isto é, a imagem gerada pelo computador que permanece no ciberespaço, o espaço virtual criado pelo computador e pelas redes de informação. O segundo foco será sobre a imagem gráfica gerada pelo computador e impressa sobre um suporte físico, a qual defino como gravura.

### **OS PARADIGMAS DA IMAGEM PRÉ-MÚLTIPLA E MÚLTIPLA**

A concepção dos paradigmas da imagem pré-múltipla e múltipla está apoiada nas reflexões de Walter Benjamin (1892-1940) sobre a reprodutibilidade técnica das obras de arte. Benjamin não

utilizou a palavra paradigma no seu ensaio sobre “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica” (1985), mas ao identificar o surgimento de um novo processo, por volta do século XIV, a reprodução técnica da obra de arte, lançou as bases para se estabelecer dois momentos distintos na história da humanidade. O momento anterior à reprodução técnica da obra de arte e das imagens em geral e o momento posterior, cuja transição envolveu transformações no campo social, cultural, político e econômico, alterando a percepção de mundo do homem. É a partir dessas condições abertas pelos estudos de Benjamin que proponho os paradigmas da imagem pré-múltipla e múltipla.

O termo múltiplo está relacionado à Revolução Industrial, cujo processo começou no século XVIII, na Inglaterra, com a mecanização dos sistemas de produção. A burguesia industrial ávida por maiores lucros, menores custos e produção acelerada buscou alternativas para melhorar a produção de mercadorias. Os objetos antes criados artesanalmente passaram na Idade Moderna a ser produzidos em série, por máquinas. Utilizo o termo múltiplo, neste artigo, para me referir a imagens que podem ser reproduzidas tecnicamente.

Benjamin (1985) investigou comparativamente as obras de arte únicas e as tecnicamente reproduzíveis. Para ele, diferentemente das reproduções, as obras únicas são definidas como aquelas constituídas do aqui agora do original, sobre as quais se desdobra a história da obra, isto é, uma história que compreende as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo em sua estrutura física e as relações de propriedade em que ela ingressou. Benjamin identificou que as obras de arte de existência única foram as primeiras a surgirem. Um percurso histórico superficial permite verificar a presença dessas obras de arte únicas na Pré-história através das pinturas rupestres, depois nas artes egípcia, grega e romana na Idade Antiga e na arte gótica durante a Idade Média. Nomeio que as imagens que pertencem ao paradigma da imagem pré-múltipla são aquelas cuja técnica que as tornou possível, não prevê sua reprodutibilidade, isto é, são todas originais. Portanto, fazem parte desse paradigma entre outras imagens, as pinturas rupestres, desenhos, afrescos, mosaicos, pinturas sobre tela e esculturas que não utilizam a técnica do molde na sua produção, como por exemplo, esculturas talhadas na madeira ou mármore.

Para Benjamin (1985), com a chegada do papel, invenção chinesa, aproximadamente em 1350 na Europa, criou-se as condições para o desenvolvimento da primeira técnica de reprodução da imagem no Ocidente, a xilogravura. A técnica da xilogravura consistia em gravar numa matriz de madeira, deixando a imagem a ser impressa em relevo. A gravura em metal apareceu na metade do século XV. Foi nesse período que surgiu a prensa, indispensável para a impressão em metal, que pode plasmar imagens através da técnica da água-forte e da ponta seca. A água-forte consiste em cobrir a superfície da chapa metálica com um verniz impermeabilizante, sendo que o desenho é feito com uma ponta de metal, que remove este verniz no lugar do traço. Depois a chapa é mergulhada num ácido que ataca a parte exposta pela ponta, gravando os traços do desenho. Na técnica da ponta-seca, a ponta trabalha diretamente sobre o metal e risca a matriz, ao mesmo tempo em que levanta uma rebarba. O traço que se obtém é aveludado e difuso. No

século XVI, a gravura em metal se consolidou como forma de expressão em toda a Europa. Albrecht Dürer (1471-1528) foi um dos grandes gravadores do Renascimento trabalhando tanto com matrizes de madeira quanto de metal.

A litografia, processo de gravação com matriz de pedra, surgiu no final do século XVIII. As pedras litográficas encontram-se principalmente em jazidas da Alemanha e da Rússia. Essas pedras são hidrófilas, ou seja, absorvem a água, ao mesmo tempo, que são receptivas a substâncias gordurosas. A litografia tem como princípio básico a relação da água com a gordura. No processo litográfico que utiliza substâncias químicas, o desenho original e o desenho impresso são praticamente idênticos. A litografia era um processo mais rápido de criação de imagens que os anteriores e está ligada ao desenvolvimento da imprensa.

Nesse sentido, a gravura, a partir do fim da Idade Média inaugurou uma fase radicalmente nova na relação do homem com as obras de arte e as imagens em geral. Com a gravura inicia-se o paradigma da imagem múltipla, um processo histórico intermitente que se desdobra através de novas invenções produtoras de imagens múltiplas até os dias atuais. Abordarei de forma breve a partir desse ponto, a invenção da fotografia, do cinema, da televisão e do computador.

As pesquisas em meados do século XIX, sobretudo na França, que buscaram aperfeiçoar o processo litográfico, encontrando uma solução para o problema de fixação da imagem produzida na câmera escura, levaram a invenção da fotografia. A câmera escura, desenvolvida no Renascimento, era uma caixa escurecida com um pequeno orifício numa das paredes, através do qual entrava luz, que formava uma imagem na parede oposta. A imagem obtida era uma foto não nítida da cena exterior. Os artistas utilizavam-se do recurso da câmera escura para captar imagens mais próximas do real. O físico francês Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) desenvolveu vários experimentos com a câmera escura e produtos químicos. Ele conseguiu em 1826 uma imagem permanente do quintal de sua casa e a esse processo chamou de Heliografia, gravura com a luz solar. Niépce mantinha correspondência sobre seus trabalhos com o inventor Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851), que continuou suas pesquisas após sua morte. Na década de 1830, Daguerre produziu a primeira forma popular de fotografia, o daguerreótipo. Ele expôs uma placa de metal sensível à luz, revelou a imagem com vapor de mercúrio e fixando-a com cloreto de sódio, anunciou o seu processo em 1839. Essa data é aceita por muitos estudiosos como o início da fotografia. Segundo Benjamin (1985), a fotografia configura-se num momento revolucionário do processo de reprodução técnica da imagem, pois pela primeira vez a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que passaram a pertencer unicamente ao olho.

Posteriormente, por volta de 1887, o inventor Thomas Edison começou a trabalhar em um aparelho para dar a ilusão de movimento às fotografias. Em 1891, Thomas Edison e seu assistente William Dickson, desenvolveram o kinetoscópio. Era um aparelho que permitia a observação de apenas uma pessoa por vez, não sendo destinado à projeção. Tinha um visor com lentes. Dentro havia um filme com perfurações laterais, que serpenteava em ziguezague, numa exibição sem fim cujo ciclo tinha 25 segundos. Em 1894 o kinetoscópio era exibido em Nova York,

Londres e Paris e surgiram então novos inventores que, utilizando-se dos mesmos princípios daquele aparelho, desenvolveram câmeras e equipamentos de projeção mais aperfeiçoados. Em dezembro de 1895, pela primeira vez um filme foi projetado publicamente em uma tela. Os responsáveis pela projeção foram os irmãos Lumière através do seu cinematógrafo, resultado direto do aperfeiçoamento do aparelho de Thomas Edison. O cinematógrafo servia tanto para filmar quanto para projetar. Em poucos meses toda a Europa tinha filmes em exibição. Com o cinema a imagem ganhou movimento e a reprodução se tornou economicamente necessária, pois só a difusão em massa viabilizava a dispendiosa criação cinematográfica.

A invenção da televisão que se popularizou por volta de 1950 está associada à contribuição de vários cientistas desde meados do século XIX. Um momento importante foi a invenção da célula fotoelétrica em 1892, por Julius Elster e Hans Getiel. Posteriormente, em 1906, Arbwehnelt criou um sistema de televisão por raios catódicos, sendo que o mesmo ocorreria na Rússia por Boris Rosing. Nos anos de 1935 a 1938, ocorreram transmissões televisivas experimentais na Europa, em países como França, Inglaterra, Alemanha e Rússia. Em 1939, os americanos assistiram àquela que foi considerada a primeira transmissão televisiva, diretamente da feira de Nova York, através da RCA (Radio Corporation of America). No sistema de comunicação da televisão a imagem é transmitida através de um sinal eletrônico, com base tecnológica para transmissão e propagação de informação por onda ou cabo composto de três entidades: os sinais de crominância, luminância e sincronização. A imagem é estruturada na tela da televisão a partir de uma varredura dupla e entrelaçada em alta velocidade, de uma trama de linhas e pontos, por um feixe de elétrons.

O desenvolvimento do computador, por sua vez, se deve à contribuição de várias invenções científicas como a eletricidade, o telégrafo (máquina que possibilitou a transmissão de informação codificada), invenções na área da eletrônica e muitas outras. Os computadores por serem essencialmente aparelhos de calcular, possuem uma estreita ligação com o universo da matemática e muitos profissionais desta área, dedicados ao estudo da lógica e sua possível operacionalização por procedimentos mecânicos, contribuíram para o planejamento e construção de computadores. Mesmo havendo pressão social para a invenção do computador (funcionamento administrativo de empresas, programas governamentais e pesquisas científicas), foi a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que precipitou o aparecimento dos primeiros computadores na Europa e nos Estados Unidos com o objetivo de atender aos interesses bélicos – calcular posições de aviões e mísseis com rapidez suficiente para interceptá-los, decifrar códigos secretos alterados diariamente e até auxiliar no projeto de mísseis e aeronaves. Naquele momento não existia linguagem de programação, um método que facilitasse a interação com o aparelho.

Por ter sua origem militar, o computador demorou mais tempo, devido a questões estratégicas de segurança a se tornar disponível para a população em geral. Como seria de se esperar o desenvolvimento técnico para chegar no computador como conhecemos hoje, início do século XXI foi complexo e não ocorreu sem atropelos com idas e vindas. Invenções que



satisfizeram durante um tempo e depois foram colocadas de lado e muitos experimentos. Para as artes visuais, momentos importantes, entre outros, ocorreram durante a década de 1960, quando surgiram os primeiros experimentos em computação gráfica. No Brasil, podemos citar a importante contribuição de Waldemar Cordeiro (1925 - 1973) na pesquisa da utilização dos computadores como expressão estética.

Nomeio que as imagens que pertencem ao paradigma da imagem múltipla são aquelas cuja técnica que as tornou possível, prevê sua reprodutibilidade. Desse modo, fazem parte deste paradigma, entre outras, as imagens engendradas pela gravura, pela fotografia, pelo cinema, pela televisão e pelo computador.

### **IMAGEM MÚLTIPLA A PARTIR DO COMPUTADOR**

Abordarei a imagem múltipla a partir do computador sob dois focos de reflexão. O primeiro foco será direcionado para a imagem múltipla infográfica, ou seja, a imagem gerada pelo computador, que permanece no ciberespaço, o espaço virtual criado pelo computador e pelas redes de informação. O segundo foco será sobre a imagem gráfica gerada pelo computador e impressa sobre um suporte físico.

A imagem múltipla infográfica possui como uma das características fundamentais o fato de ser o resultado de cálculos matemáticos. A expressão binária das mensagens, que circula tanto entre os diversos mecanismos do computador quanto entre este e o programador (sujeito que produz e manipula dados computacionais), facilitam consideravelmente seu tratamento matemático e lógico, pois a quantidade de informação medida por um bit (a menor unidade de informação no computador) ocorre entre duas respostas possíveis um 0 e um 1 deixando passar ou não uma corrente. Enquanto no sistema de transmissão de informação da televisão são traduzidos sons e imagens em ondas eletromagnéticas, o computador o faz traduzindo as mensagens em símbolos matemáticos. As imagens, os sons e os textos são exemplos de informações tratadas pelo computador. Desse modo, repetir os comandos armazenados na memória do computador que produziram os cálculos matemáticos que sustentam uma determinada imagem infográfica, permitem a multiplicação (*back-up*) da imagem, isto é, da informação.

Entretanto, é importante ressaltar que a imagem na tela fosforescente do monitor, periférico acoplado no computador, não constitui uma matriz na concepção da gravura tradicional (xilogravura, gravura em metal e litogravura). Matriz (do lat. *matrice*) no contexto específico da gravura refere-se a uma imagem única que constitui o suporte plástico para as impressões. Está prevista, no programa do computador, a reprodução da reprodução e assim por diante, das imagens infográficas aparentemente de forma infinita, sem com isso, perder qualidade ou qualquer dado visual. Neste sentido, não há mais uma imagem única gerando reproduções como nas gravuras tradicionais e nas fotografias analógicas (negativo). Portanto, não há imagem matriz no processo de multiplicação da imagem infográfica.

Segundo Edmond Couchot (2003), professor emérito na Universidade de Paris VIII, existem duas espécies de imagem numérica. Couchot utiliza a designação, imagem numérica, invés de infográfica para se referir à imagem gerada pelo computador. Na primeira espécie ela é obtida pela síntese, ou seja, é produzida a partir de logaritmos (conjunto de regras operatórias próprias a certos tipos de cálculos ou de raciocínio lógico) que são descritos ao computador, que o visualiza em seguida no monitor. Na segunda espécie ela é obtida tanto a partir de imagens pré-existentes bidimensionais, como por exemplo, desenhos, pinturas e fotografias quanto a partir de objetos pré-existentes tridimensionais, que são digitalizados através de dispositivos especiais, como por exemplo, o *scanner*.

Couchot acrescenta que a imagem na tela do computador, quer tenha sido obtido a partir de uma descrição matemática ou a partir de uma digitalização não possui mais nenhuma relação com qualquer realidade preexistente. Mesmo quando se trata de uma imagem ou objeto numerizado (digitalizado), pois nesse caso, a numerização rompe esta ligação entre a imagem e o real.

Nesse sentido, saímos dos modelos de representação ótica e passamos para modelos de simulação numérica. A lógica da simulação é sintetizar o real em toda a sua complexidade, segundo leis racionais que o descrevem ou explicam matematicamente, isto é, recriar inteiramente uma realidade virtual autônoma, em toda sua profundidade estrutural e funcional. Assim Couchot (2003) aborda as possibilidades da figuração numérica, ao mesmo tempo, que define seus limites, pois a simulação filtra o real retendo apenas o que pode ser modelizado, isto é, racionalizado. Exemplos de aplicação dos modelos de simulação numérica são os *videogames* e simuladores de conduções de vôos de aviões, de navios, de carros, entre outros.

Outra característica essencial da imagem múltipla infográfica é a interatividade de nível eletrônica digital. Ela surgiu com a revolução da micro-eletrônica, na segunda metade da década de 1970. A interatividade desse nível possibilita ao usuário interagir, não mais apenas com o objeto (máquina ou ferramenta), como acontecia no nível analógico mecânico (exemplo: televisão), mas, sobretudo, com a informação. Nesse sentido, Couchot (2003), identifica três fatores que intervêm no modo dialógico (Couchot utiliza a designação, modo dialógico, para se referir à interatividade eletrônica digital). Um dos fatores é o de complexidade no tratamento das informações (imagens, sons, textos e outras) trocadas entre o computador e o usuário ou entre os objetos simulados no ciberespaço, isto é, o espaço criado pelo computador e pelas redes de informação. Outro fator é a diversidade na captura e na tradução das informações pelas interfaces envolvendo o analógico e o numérico (clique de mouse, gestos corporais e outros) e por fim o fator de rapidez no tratamento dessas informações. Quando a rapidez da resposta parece imediata para o usuário, o modo dialógico se faz em “tempo real”.

No caso da informação ser uma imagem o processo de interação pode ser através da manipulação dos *pixels*, menor unidade constituinte da imagem infográfica, expressão visual materializada na tela de um cálculo efetuado pelo computador, e passível de alteração na edição da mesma. A reprodução da imagem infográfica ocorre quando o usuário interage com a imagem multiplicando a ordenação dos *pixels*.

Diferentemente da gravura tradicional que aliada à imprensa desenvolvida por Johann Gutenberg amplia a transmissão da informação a partir do século XV e da fotografia, do cinema e da televisão, que no século XX, instauram a era da comunicação de massa, a distribuição da imagem múltipla infográfica insere-se, na transmissão individual e ao mesmo tempo planetária da informação através das redes de computadores, como por exemplo, a Internet. A origem da Internet está ligada, na década de 1960, a uma rede experimental chamada *ARPANet* (*Advanced Research Projects Agency Network*). Desenvolvida no auge da Guerra Fria, sua utilização era militar. O objetivo era garantir que as autoridades americanas conseguissem se comunicar eficientemente em caso de uma guerra nuclear. Durante a década de 1970, várias outras redes se ligaram a *ARPANet* e em 1980, essas redes foram unidas em uma rede das redes, que passou a ser chamada Internet.

Naquele momento, a Internet passava a ser mais intensamente utilizada pela comunidade científica no mundo. Em meados da década de 80, a Internet atingiu a forma como a conhecemos hoje, saindo do uso exclusivamente militar e científico e passando para o público em geral. A década de 1980 foi muito produtiva para a informática e o cientista Tim Berners-Lee, neste período, aperfeiçoou a forma de comunicação na Internet desenvolvendo a tecnologia da Web. Desta tecnologia fazem parte às especificações de URL, HTTP e HTML. Hoje a Web permite a criação de uma página que pode conter imagens gráficas, sons, animação e outros efeitos especiais além do texto. Cada página pode ser vinculada a outras a fim de dar acesso a mais informações.

Desse modo, segundo Couchot (2003), com a interatividade, a imagem infográfica se desloca da esfera da comunicação para a esfera da comutação. Assim a imagem não se interpõe mais entre o objeto e sujeito, ela torna-se o lugar, e define o instante em que eles se conectam, se absorvem e se hibridam um no outro, isto é, onde eles comutam. Na esfera da comutação, o sentido não é gerado mais por enunciação (emissor), mensagem (o que é transmitido) e recepção (receptor), mas é elaborado no decorrer da troca através da interface entre o emissor e o receptor. “Assim o sentido não envia mais um reservatório comum próprio à comunicação; ele se constrói, se precisa, se individualiza, mas também se perde e se dissolve no decorrer da troca” (COUCHOT, 2003, p. 186 -187).

As colocações de Couchot (2003) abordadas acima se referem à imagem múltipla infográfica, ou seja, a imagem que se produz, edita, manipula, transmite e armazena no ciberespaço. Entretanto, quando imprimo essa imagem sobre qualquer suporte físico (papel, lona, plástico, vinil adesivado e outros) através de uma impressora eletrônica com o uso, por exemplo, de *inkjet print* (tinta à base de água e spray) ou *iris print* (uma *inkjet print* mais avançada e em grande formato), gero uma imagem que pode ser reproduzida tecnicamente. É preciso ressaltar que a imagem impressa obtida não é mais infografia, mas um novo tipo de imagem múltipla a partir do computador.

Afirmo que quando se trata de uma imagem gráfica impressa a partir do computador, estamos diante de uma nova técnica de gravura através da computação gráfica. Esta é uma questão polêmica que gera muita discussão no campo da gravura. Para os gravadores que se orientam

pela definição tradicional de gravura que se refere à Arte de formar imagens por meio de incisões e talhos, ou fixar por meios químicos, em metal, madeira, pedra e outros, não é gravura.

Entretanto, minha posição não é solitária e encontra apoio de muitos artistas gravadores como o Prof. Dr. José César Teatini de Souza Clímaco (2005) da Universidade Federal de Goiás que defende uma definição de gravura mais ampla na contemporaneidade, passando a considerar gravura qualquer imagem gráfica impressa sobre um suporte físico. Partindo deste ponto de vista, são incorporados no conceito de gravura a xerografia, a monotipia e a computação gráfica entre outras técnicas contemporâneas.

Nesse sentido, o museógrafo e produtor, responsável por diversas exposições, Ricardo Resende (2000) sugere que alguns trabalhos de Regina Silveira podem ser considerados gravuras. É o caso de uma série de trabalhos nos quais a artista configura e manipula a imagem no computador e depois a imprime sobre um vinil adesivado, que em seguida é recortado eletronicamente e aplicado diretamente na parede. Um exemplo foi a intervenção *Tropel* (1998), de Regina Silveira (vinil adesivado recortado por plotter e aplicado em parede) com a dimensão de 1.300 x 5.000 cm, sobreposto na fachada do prédio da Fundação Bial de São Paulo, apresentada na XXIV Bienal de São Paulo. Tratava-se de pegadas de animais em uma dimensão jamais imaginada para uma gravura. Segundo Resende, a idéia desta obra nos faz pensar na sua própria ancestralidade, ainda no tempo dos homens na Idade da Pedra, quando uma pegada, a marca gravada deixada por qualquer ser, que toque na face da Terra ou na parede de uma caverna, era compreendida como um importante código de comunicação.

Nesse sentido, seja através de imagens infográficas ou imprimindo gravuras através da computação gráfica, entre outras possibilidades, os artistas no início do século XXI têm diante de si o desafio de criar no espaço radicalmente racional do computador.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 165 – 196.
- CLÍMACO, José César Teatini de Souza. **Definição de gravura**. XIV Encontro Nacional da ANPAP. Goiânia: FAV/UFG, 2005. Debate.
- \_\_\_\_\_. O que é gravura? **Revista goiana de artes**, Goiânia, 11 (1), p. 1-13, jan/dez. 1990.
- COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In: PARENTE, André (org.). **Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996, p. 37-48.
- \_\_\_\_\_. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual**. Tradução de Sandra Rey. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- DUBOIS, Philippe. Máquinas de imagens: uma questão de linha geral. In: **Cinema, vídeo, Godard**. Tradução por Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 31-67.
- FAJARDO, Elias, SUSSEKIND, Felipe, VALE, Márcio. **Oficinas: gravura**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1999.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MORAES, Sérgio Antonio Penna de. A ausência da imagem matriz no paradigma pós-fotográfico. In: **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Organizadores, Alice Fátima Martins, Luís Edegar Costa, Rosana H. Monteiro. Goiânia: ANPAP, 2005. 2 v.

REZENDE, R. Os desdobramentos da gravura contemporânea. In: **Gravura: arte brasileira do século XX**. São Paulo, Cosac Naify/ Itaú Cultural, 2000.

SANTAELLA, Lucia, NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

#### **CURRÍCULOS RESUMIDOS**

Sérgio Penna é graduado em Artes Plásticas pela Faculdade Armando Álvares Penteado – FAAP de São Paulo e atualmente é mestrando do curso de Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais - FAV da Universidade Federal de Goiás - UFG – orientador: Prof. Dr. José César Teatini de Souza Clímaco. E-mail: sergio-a-penna@uol.com.br.

José César Teatini de Souza Clímaco é artista plástico, Professor Doutor do curso de Pós-graduação em Cultura Visual – Mestrado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. E-mail: jotace@cultura.com.br.

## O CINEMA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Virginia M. Yunes, Silemar M.M Silva

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre: qual a importância do cinema na formação do sujeito? Dialogando com o projeto “Central de Cinema”, projeto este desenvolvido em uma universidade comunitária no sul de Santa Catarina, ao qual faz parte do programa de extensão. Falando sobre a apropriação de símbolos culturais, o texto traz uma falar de arte, em específico de cinema, enquanto fala de educação estética.

Palavras-chave: cinema, educação estética, arte, sujeito.

### ABSTRACT

*The present work has the objective to reflect about the: what is the importance of cinema in forming the subject? Bringing the experience from “Central de Cinema”, a project that was developed in a community university in the south of Santa Catarina, and which makes part of programs de extensions. Speaking on appropriation of cultural symbols, the text brings a speech of art, in specific of cinema while it speaks of esthetic education.*

*Keywords: cinema, education esthetic, art, subject.*

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre: qual a importância do cinema na formação do sujeito? Referimo-nos ao sujeito como sendo o cidadão que produz cultura e é produzido por ela, porque dá opinião, atribui significado e estabelece relações. Pensamos o cinema ligado direta e indiretamente à educação, compreendendo sua importância como instrumento capaz de, além de fonte de conhecimento e recurso didático-pedagógico, ele possibilita, segundo Teixeira e Lopes (2003), “*formar a sensibilidade e as capacidades das pessoas para melhor usufruírem e sentirem esta arte e outras*”.

Problematicando questões a partir de um projeto chamado “Central de Cinema”, do qual falaremos com mais detalhes posteriormente, tomamos o lugar de pesquisadoras, uma vez que, segundo Demo (1991), “*Uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano*”. (p. 36-37).

### OLHARES ENTRELAÇADOS COM AS IMAGENS EM MOVIMENTO

“Como o livro, o cinema tem o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irrealidades, verdade e fantasia, reflexão e devaneio” (Marilena Chauí)

Compreendemos o cinema como uma das linguagens da arte. Arte esta que apontamos como conhecimento, é neste entendimento, trazemos algumas reflexões que tratam do cine-

ma na formação do sujeito. Para conceituar cinema optamos por dialogar com Teixeira e Lopes (2003) com um dizer que:

“O cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma idéia sobre o mundo. Uma idéia histórico-social, filosófica, estética, poética, existencial, enfim, olhares e idéias posto em imagens em movimento, por meio dos quais compreendemos e damos sentido às coisas, assim como as re-significamos e expressamos. (p. 15)”.

De acordo com Benjamin (1993), no mundo moderno, regido pela informação rápida e absoluta, não havendo margem para outros sentidos de diferentes entendimentos, o homem não estabelece vínculos e a dinâmica do mundo o impulsiona continuamente, deixando para trás o exercício da contemplação. A aceleração da veiculação, acompanhada da ascensão da informação sobre a narrativa, impõe-nos tal invasão imagética que beira a banalização, enfraquecendo o olhar e a escuta e favorecendo a cegueira e a surdez. O homem desenvolve um olhar/escuta superficial, que não penetra, não vê /ouve/sente e que enfraquece a compreensão.

Defendemos o exercício do olhar, na educação estética através do acesso a arte, por possibilitar a formação de um sujeito ativo que não se deixe manipular. Esse acesso, enquanto algo que venha acompanhado da compreensão, ou seja, um acesso de direito aos bens artístico-culturais, possibilita estabelecer relações, dialogar com nosso repertório construído e por isso, constantemente ampliado. O que se confirma na fala de Leite (2004), *“o cinema deveria configurar-se como um espaço de troca e de confronto de ideais, de reestruturação, releitura, re-elaboração, recriação. Ninguém cria do nada e nada é criado sem referência ou parâmetros”* (p. 117).

O filósofo Julián Marías (apud BLASCO et al, 2005) tece um amplo comentário sobre a função educadora do cinema no século 20, fazendo notar que o cinema aumenta as possibilidades do concreto, das vivências, que em cada pessoa se encontram reduzidas a um pequeno repertório de experiências reais. O cinema aumenta a possibilidade de ver e de ouvir. Aristóteles dizia que os homens desejam as percepções, e, sem dúvida, o cinema multiplicou notavelmente esta possibilidade. É como um aumento de opções para a *catarse* emotiva. Apresenta Marías (apud BLASCO et al, 2005) num parágrafo sumamente expressivo:

“Aprendemos, com o cinema, a ver os homens e as mulheres nas suas posturas reais, nos seus gestos, vivos, não posando para um quadro de história ou um retrato. Sabemos como é distinto comer, sentar-se, dar uma bofetada, cravar um punhal, e abraçar, e ir embora depois que se obteve uma negação a um pedido. (...) Tudo isto e muito mais vii e ouviu o homem do nosso século pela primeira vez na história. O que quer dizer que o seu mundo e sua vida, graças ao cinema, são inteiramente distintos do que sempre foram”.

A inteligibilidade da Arte – isto é, sua significação – é singular e acontece baseada no reconhecimento de padrões e em conhecimentos prévios, ou seja, dá-se na medida em que reco-

nhecemos alguma coisa naquela obra. Não se trata de comunhão de códigos – chave de interpretação de signos convencionais –, mas de familiaridade, de bagagem comum. É um processo dinâmico e contínuo de aproximação e afastamento do real. Mesmo o que não conhecemos, tentamos aproximar de algo conhecido. Interpretamos, procuramos adequar as lentes, flexibilizar parâmetros, ampliar horizontes, falamos assim, de experiências estéticas.

Oferecer experiências estéticas significativas às pessoas é fundamental – tudo o que se vê, toca, ouve, cheira ou prova amplia seu repertório. A fim de conquistar um acervo mais pleno, sendo capaz de refletir sobre sua própria realidade partindo de diferentes referenciais, faz-se necessário que as pessoas possam freqüentar exposições; acessar livros de arte de qualidade; ter a oportunidade de trocar idéias com inúmeras pessoas; experimentar variadas linguagens artísticas, como música, literatura, dança, teatro, cinema etc.

Mesmo tratando-se de uma experiência até certo ponto fabricada, nesta relação (filme e espectador), André (2002), fala que há um espaço, uma zona geográfica, ainda não plenamente dominada, em que o espectador submetido a sucessão de imagens pode estabelecer as mais diferentes ligações, descobrindo alguma emoção que lhe permita encontrar um significado verdadeiro. Chamamos esta relação de apropriação, entendida aqui, como algo que se orna próprio, que adquire propriedade pela leitura e pela interpretação do espectador.

Nossos acervos imagéticos (visuais, sonoros, corporais, olfativos etc.) viabilizam a decodificação de novas imagens que nos chegam, como figuras que fazem parte do que já foi memorizado e que serão vistas e rememoradas em outros locais, outros tempos. Serão representadas, para recordação visual/auditiva/motora em imagens como “sinais identificadores”, algo como indícios ou pistas. É um processo constante de fabricação de imagens, de soterramento no esquecimento, para que sejam lembradas, recordadas, no caso do cinema: olhares entrelaçados com imagens em movimento.

## **SUJEITO EM CONTINUA FORMAÇÃO**

“Se, por um lado, o cinema nos faz ver melhor as necessidades que dominam as nossas vidas, ele consegue, por outro lado, abrir para nos um campo de ação imenso, de cuja existência nem suspeitávamos” (Benjamim)

Um sujeito sensível é aquele que tem o olhar e a escuta aguçada. Partimos do entendimento de que quanto mais aguçarmos nosso olhar e escuta, prestarmos sentido ao que nos rodeia a partir do contato com diferentes expressões artísticas, mais capazes seremos de (re)significar nosso dia-a-dia e a forma como nos relacionamos com os outros, (re)construindo uma sociedade mais solidária e humanizada.

Quando assistimos a um filme, ouvimos uma música ou contemplamos um espetáculo de dança ou peça teatral, primeiramente nos *apercebemos* de imagens (visuais, sonoras, corporais, olfativas etc.) – o significado vem depois. De acordo com Leite (2004),



"A apropriação dos símbolos culturais só ocorre quando o espectador se coloca como pessoa dialogal diante deles e, assim, há ressonância. A significação é uma ação transformadora que aciona não apenas a cognição, mas também a afetividade. O sentido é o que nos faz sentir e nos afeta. Se não tocar, não afeta, não reverbera. A esse processo dialogal com as diversas imagens, chamamos contemplação ativa" (p. 99).

O cinema ao passar sua mensagem, propõe modelos e comportamentos, condiciona de uma forma positiva ou negativa a nossa atitude e concepção do mundo e até certo ponto, direciona o imaginário, os valores, os anseios e os ideais de grande parte do público. A formação do sujeito se dá constantemente a cada experiência, a cada contemplação e a cada reflexão, ampliando suas experiências estéticas, permitindo assim, construir poéticas pessoais, ou seja, modos singulares de ver o mundo.

Para os sujeitos são propostas imagens em movimento que os cultivam, estimulam, interessam, impressionam, influenciam e condicionam. Hoje vemos, muitas vezes, mais imagens do que letras, e essas imagens têm por vezes mais peso do que a informação fornecida pela leitura. Walter Benjamin (1994), na discussão que apresenta acerca da formação dos nossos sentidos que são condicionados, em alguma medida, à estrutura tecnológica, também interfere na percepção do sujeito e nas relações humanas.

Consideramos que os aspectos subjetivos da relação do sujeito com a imagem, analisados a partir da psicologia, trazem elementos importantes para pensarmos as imagens como instâncias formadoras e como possibilidade de expressão do sujeito. Uma afirmação que vem alimentando nossas reflexões é de Sampaio (apud Vermelho e Macuch, 2006) de que "(...) se o cinema foi construído à imagem do nosso psiquismo, é preciso deduzir disto as suas conseqüências: nosso psiquismo passa a ser construído à imagem do cinema". Neste sentido se pensarmos o sujeito como sendo produzido pela cultura, ao mesmo tempo em que a produz, comungamos com esta idéia, ou seja, olhamos o cinema e o cinema nos olha. Pereira (2001) fala de *sujeito-em-prática*, falando de sujeito e subjetividade, com as seguintes palavras:

"Quanto ao sujeito e à subjetividade, eles serão compreendidos, respectivamente como uma formação existencial singular, uma emergência constituída num campo de coletividade, em constante iminência de deixar de ser o que vem sendo para tornar-se diferente de si mesmo (sujeito)" (p.34).

Talvez o "tornar-se diferente de si mesmo" aconteça no momento em que ao assistirmos o filme, mergulhamos na história, nos envolvemos, gostamos, detestamos, enfim, no dizer de Aumont (1995), ao ir ao cinema existe um desejo fundamental de entrar numa narrativa, quando:

"(...) o espectador [o produtor] (...) sentem de fato que ocorre, nessa narrativa, da qual estão, na maioria das vezes, ausentes em pessoa, algo que lhes diz respeito profundamente e que se parece demais com suas próprias brigas com o desejo e a lei para não lhes falar deles mesmos e de sua origem". (Aumont, 1995, p. 264).

Como sujeitos em contínua formação, apropriamo-nos de histórias, emoções, sensações, que no sincretismo do cinema que dança, desenha, pinta, musicaliza, esculpe e dramatiza a vida, nos faz diferente do que éramos, a cada experiência vivida.

## **O PROJETO: CENTRAL DE CINEMA**

“O cinema aprofunda e enriquece nossa percepção” (Konder)

Falando de cinema, de sujeito, de arte e de educação estética, optamos por socializarmos uma experiência que, faz parte do Programa de Extensão e Ação Comunitária da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Este projeto, chamado “Central de Cinema”, está vinculado a linha de pesquisa: “Cultura e Lazer” por tratar da criação de um espaço de acesso público destinado à divulgação do acervo de bens representativos das artes, especialmente a cinematográfica.

O projeto “**Central do Cinema**” mostra-se como renovação por mais um ano, do projeto anterior “**Central Universitária de Imagem e Movimento**”, iniciado em agosto de 2004. Apresenta como objetivo, veicular atividades artístico-culturais no campus da Universidade, através de sessões semanais gratuitas de cinema a fim de favorecer, ampliar e qualificar a formação cultural de todos os membros da comunidade acadêmica e circunvizinha. Esta é uma iniciativa adotada por muitas universidades brasileiras, como por exemplo, o projeto “Cinema, pesquisa e extensão” em Porto Alegre (UFRGS), “Cinema Brasil na Internet” no Rio de Janeiro (UFRJ), “Salve o Cinema” em Joinville (UNIVILLE), “Viagem ao cinema” em São Paulo (ULM), “Cinema popular” em Maranhão (UNIVIMA), entre outros.

Fazem parte dos nossos objetivos, também, selecionar e organizar mostras de filmes a partir de temáticas/diretor/nacionalidade; viabilizar o acesso a diferentes filmes, valorizando o cinema nacional e internacional como arte visual; criar espaços para debater os filmes junto a professores e profissionais ligados a área; despertar o prazer pela Arte e incrementar a construção do olhar e escuta sensíveis. Auxiliando assim, na concretização da concepção de Universidade como espaço de fomento, preservação e divulgação de bens representativos das artes, fortalecendo o tripé de sustentação universitário alicerçado na pesquisa, no ensino e na extensão.

Na escolha dos filmes, lutamos contra a corrente vigente de imagens comerciais, prontas para serem digeridas sem reflexão. Isso, para nós, é fundamental: não se trata de incentivar aquilo que a mídia já faz, mas, sobretudo, apresentar o diferente, gerar incômodos, estranhamentos, desacomodar as percepções e, assim, desinstalar o óbvio, abrindo espaço para o novo. Encontramo-nos com um dizer de Peixoto (2003) para melhor compreendermos o papel da arte, em específico do cinema na formação do sujeito:

“Assim, negando-se a servir ao mercado, à coisificação e banalização da arte – e, por extensão, do homem e da vida –, a obra plástica, vinculada a questões vitais, quando disponibilizada ao grande público, pode

propiciar a todos, inclusive pessoas leigas ou desacostumadas ao contato com arte, condições para a fruição-criação estética, como forma de apropriação humana, como parte significativa no processo de autoconstituição do homem no processo maior de construção da história” (p. 95).

Preocupadas com questões legais, nos certificamos de não existir problemas na veiculação de filmes em espaços públicos, quando os mesmos acontecem sem fins lucrativo. Para tanto contamos com parceria direta da *Vídeo Beta*, uma locadora da cidade, escolhida pelo projeto por possuir um amplo acervo e por fornecer os filmes gratuitamente. Os títulos dos filmes foram, no início, selecionados com a ajuda de uma curadora do Rio de Janeiro, Tatiana Cavalcanti, e separados semanalmente por temas. Depois, optamos por filmes sem ordem temática, porém, dialogando com o calendário das atividades da universidade, como por exemplo, semana do meio ambiente, droga, consciência negra, etc.

O projeto ainda está em fase de adaptação, neste tempo já mudamos de sala, equipamos a atual sala com almofadas e tapete no chão, proporcionando assim, mais conforto aos espectadores e criando o clima de cinema, intentamos diferentes horários e dias da semana. Contemplamos também agendamentos antecipados de filmes solicitados por professores, não só da instituição, para levarem seus alunos, estreitando assim a relação cinema-educação.

Neste ano, incorporamos com debates de duas naturezas, uma ligada a alguma temática e outra a arte cinematográfica, onde é convidado um diretor para expor seu filme e partilhar sua experiência nessa área, abordando aspectos ligados à produção de cinema. Também criamos as oficinas de “Vídeo Animado”, utilizando um programa oferecido pelo Windows, denominado “Windows Movie Maker”, que possibilita organizar as imagens digitais (fixas ou em movimento), combinadas com uma trilha sonora e/ou a voz do locutor construindo uma história, tudo isso recheado de efeitos especiais. Este programa simula uma ilha de edição digital dando noções dos passos necessários para construir um vídeo, primeiramente com a definição de roteiro, seguido pela busca de imagens e sons, e finalmente editadas.

O projeto conta com duas bolsistas (20 horas semanais), cuja responsabilidade é passar os filmes, fazer as sinopses, buscar e devolver os filmes, fazer a divulgação (cartazes e internet) e monitorar as oficinas de vídeo animado.

A importância deste projeto, enquanto espaço comprometido com a formação artístico-cultural do sujeito, em especial, dos alunos, professores e funcionários da universidade é ampliar o repertório, auxiliando a compreensão da realidade.

Segundo Blasco et al (2005), a educação através da estética, que atinge as emoções e a sensibilidade faz suscitar uma reflexão sobre valores e atitudes. É possível incorporar um conhecimento técnico ou mesmo treinar uma habilidade sem refletir sobre ele; mas é impossível adquirir valores, progredir em virtudes, incorporar atitudes, sem um prévio processo de reflexão. É justamente desencadear este processo de reflexão, que trata da estética e da poética, mediante recursos próximos aos estudantes e professores, o que se pretende através do cinema enquanto linguagem da arte, portanto conhecimento, uma vez que compreendemos a arte como tal.

Desta maneira o projeto visa reforçar a potencialidade do cinema não só como entretenimento, mas também como fonte de conhecimento através das diversas relações possíveis com os filmes, entendendo que a idéia de fruição e de prazer está sustentada na convicção de que este prazer é também um modo de saber.

Criar uma cultura de cinema numa Universidade é um desafio permanente e de longo prazo, acreditamos. A formação cultural não é dada, mas conquistada lentamente e, sobretudo, permanentemente. Desta maneira, é necessário criar e sustentar novas políticas que assegurem esta iniciativa e outras dos mesmo âmbito cultural, nos espaços institucionais garantido os direitos do sujeito, que segundo Leite (2001):

“O cinema é aprendido. Cinema se aprende. Gosto se aprende. Cultura também se aprende. Acessar a cultura universalmente construída é direito inalienável, garantido constitucionalmente de todos os cidadãos” (p 119).

Freqüentar diferentes espaços de cultura e expressar-se culturalmente é direito de todo cidadão. É importante que se possa re-significar a relação dos sujeitos com os espaços de cultura – nesse caso, com relação a obras cinematográficas e espetáculos de dança e teatro –, permitindo um olhar singular, uma expressão própria, um tempo pessoal. Isso passa pela real percepção de que somos sujeitos sociais, históricos e culturais, com vez e voz, que atuamos no mundo, produzimos e somos produzidos pela cultura, que temos particularidades e singularidades próprias, convivendo em sociedade.

Acreditamos, assim, que a arte, em especial o cinema, possibilita vermos não apenas as obras, mas a nós mesmos e à sociedade em que vivemos. Ela desacomoda as percepções, instiga, incomoda, rejubila. Ela aciona toda a sorte de sensações positivas e/ou negativas, mas, sobretudo, faz-nos estranhar o familiar e perceber coisas de outros ângulos, outras formas.

## REFERÊNCIAS

- AUMONT, Jacques. **A imagem**. São Paulo. Papirus. 1995
- ANDRE, Maristela Guimarães. A festa de Babette: uma alegoria da ressurreição. In: **Margem**, São Paulo, N 15, p 57-89, junho 2002
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense. (Obras Escolhidas; vol. I). 1994
- BLASCO, Pablo González ; GALLIAN, Dante M. C.; RONCOLETTA, Adriana F. T.; MORETO, Graziela. Cinema para o Estudante de Medicina: um Recurso Afetivo/Efetivo na Educação Humanística. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 29, nº 2, maio/ago. 2005
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro.: DP&A, 2001. 2ª edição. (p. 22-41).
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científico e educativo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- LEITE, Maria Isabel. Educação e cinema: um recorte sobre o papel cultural dos festivais. In: OSTETTO, Luciana

E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. 128p.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel. **A escola vai ao cinema**. 2 ed – Belo Horizonte: Autentica, 2003. 240p.

PEIXOTO, M<sup>a</sup> Inês Hamann. **Arte e Grande Público: a distância a ser extinta**. Campinas: SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 84).

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2<sup>a</sup> edição. (p. 22-41).

VERMELHO, Sônia Cristina; MACUCH, Regiane da Silva. **Mídia educação: uma experiência de formação, de interação e de inclusão**. ANPED Sul: Pós-graduação em educação: Novas Questões?. Santa Maria. Jun/2006.

#### **C U R R Í C U L O S   R E S U M I D O S**

Silemar M. M. da Silva. Prof<sup>a</sup> de Arte Brasileira, Introd. às Múlt. Linguagens e Icon. Brasileira do Curso de Artes Visuais da UNESC. Esp. em Arte-Educação (UNESC) e Mest. em Educação e Cultura (UDESC). Prof<sup>a</sup> de Oficina de Arte da Rede Municipal de Criciúma. Coord. do Grupo de Estudo em Arte na Educação – GENDARTE, pesquisadora do GEDEST e do NUPAE.

Virginia Maria Yunes. Prof<sup>a</sup> de Fotografia do Curso de Artes Visuais e Arquitetura da UNESC. Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas (UDESC - Florianópolis), Graduada em Farmácia (UFSC) Mestrado em Ciência dos Alimentos (UFSC), Fotógrafa profissional. Coordenadora do projeto Central de Cinema. Pesquisadora do GEDEST.

# A SUBJETIVIDADE EM REDE: UM SISTEMA COMPLEXO

*Silvia Regina Ferreira de Laurentiz*

## RESUMO

Estamos atolados de referências sobre o tema da subjetividade e as novas tecnologias de comunicação e informação. Roy Ascott denomina 'um eu individual distribuído'; Zielinski acredita no 'particular e heterogêneo' e para ele, a subjetividade da rede traria a possibilidade de uma 'ação em fronteiras'; Lévy nos fala de uma 'subjetividade plural' e em 'categorias de sujeitos'; Mário Costa desenvolve a noção de um 'hipersujeito planetário'; e Couchot nos fala ainda de um 'sujeito interfaceado'; enfim, apenas para citar alguns<sup>1</sup>. Mas foi quando lemos o texto de Slavoj Zizek (2004) - "Órgãos sem corpos" - que começamos a repensar algo que já nos interessa há algum tempo: o fenômeno de 'emergência' e como podem ocorrer padrões novos em uma rede de interdependência causal e pré-determinada<sup>2</sup>. Para isto estaremos observando ambientes virtuais multiusuários, a partir da íntima relação do indivíduo que deles participam, antes mesmo de seu contato com tais ambientes.

Palavras-chave: individual, sujeito, coletivo, signos, interface.

## ABSTRACT

*We are stuck in references about the theme of the subjective and the new communication and information technologies. Roy Ascott denominates 'a distributed self'; Zielinski believes in 'particular and heterogeneous' and for him, the net subjectivity would bring the possibility of an 'action without frontiers'; Levy tells us about a 'plural subjectivity' and 'subject categories'; Mario Costa develops the notion of a 'planetary hypersubject'; and Couchot even tells us about an 'interfaceed subject'; and this, just to mention a few. However, when we read Slavoj Zizek 's text (2004) "Organs without Bodies" we start to reconsider something that interests us for quite a long time: the 'emergence' phenomenon and how new patterns can occur in a causal and pre-determined interdependent net. Therefore, we will watch multi-user virtual environments, from the intimate relation of the individual that take part on them, even before the contact with such environments.*

*Keywords: individual, subject, general, signs, interface.*

## 1. INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o assunto devemos mencionar o ambiente que tem sido nosso laboratório de pesquisa para este artigo. O trabalho de web art "Community of Words" (encontra-se on-line no endereço: [www.e-gallery.com.br/cp/](http://www.e-gallery.com.br/cp/)) foi desenvolvido por Silvia Laurentiz e Martha C Gabriel, e em meados de 2005 foi colocada sua última versão no ar. É composto de um ambiente 3D multiusuário que segue regras da Teoria de Emergência e Processos de Filtragem que se aplicam a uma comunidade formada pelas palavras das pessoas que interagem com o sistema<sup>3</sup>.

## 2. ALGUMAS PREMISSAS

A subjetividade já predispõe condições anteriores a qualquer novo processo causal provocado por uma ação externa. Nesta apresentação tomaremos o sentido geral de indivíduo como **uma ins-**

**tância que possui características distintas em um ambiente e que interage com outras instâncias de mesmo tipo num dado contexto.**

Estaremos sendo conduzidos fundamentalmente por Slavoj Žižek, em seu livro: “Órgãos sem Corpos”, como já dito anteriormente, e começamos com um exemplo citado por ele: nós temos certos gestos - levantando e oferecendo as mãos, por exemplo -, que são o resultado de nossa decisão para se cumprimentar um amigo. Pode este gesto físico estar repleto de ações brutas e mecânicas, explicada no grau mais baixo da interação física dos componentes de meu corpo, e também conter altos graus de abstração das minhas intenções conscientes? Pois há uma força motriz que fará mover nossos braços e mãos, e esta é força simples e meramente bruta. Mas a maneira que fazemos este simples gesto, a atitude que tomamos diante de uma pessoa amiga, que é diferente da forma que nos dirigimos a um estranho, não é só gerada por este potencial. Há um estado de ‘abstração’, pertencente a meu gesto, que poderia ser considerado algo distinto de uma força-bruta.

Vamos dar mais um exemplo: se estivermos com vontade de comer uma torta de maçã, que procedimentos cognitivos realizamos? Em primeiro lugar, desejos não têm a ver explicitamente com coisas particulares, mas, antes disso, com as qualidades que estas coisas possam vir a remeter. Ou seja, um desejo não é uma reação bruta a uma coisa qualquer; é uma idéia sobre uma idéia de uma coisa. Exemplificando com a vontade referida anteriormente, a idéia de como seria deleitável comer uma torta de maçã. Entretanto, o que é desejado não é meramente uma qualidade desvinculada: o que é desejado é o efeito que comer uma torta de maçã causaria em nós... (PEIRCE, 1994, CP 341).

O que nos leva a Charles Sanders Peirce e sua diferença entre *causação final* e *causação eficiente*<sup>IV</sup>. Acompanhe o próximo exemplo, que já fora citado por Nöth, referenciando Peirce: tendo o propósito de atirar em uma águia que está voando; e sendo meu objetivo atingir o pássaro, eu não atiro diretamente nele, mas um pouco à frente, permitindo mudança de lugar no momento em que a bala atingir certa distância (numa espécie de cálculo entre distância, velocidade e ação do vento...). Até aqui, isso é um caso de causação final. Mas depois que a bala sair do rifle, o caso se limita à estúpida causação eficiente (CP 1.212). (PEIRCE apud NÖTH, 2001, p. 69).

Este exemplo atesta a distinção que Peirce faz entre o cálculo do caçador e o determinismo do rifle. Causalidade é o propósito, motivo ou razão de um sistema. Mas, enquanto na causação final o propósito é uma modificação consciente, na causação eficiente é uma mera compulsão determinada (como no exemplo do tiro em uma ave). Entretanto, continua Peirce, a causação final sem a causação eficiente está desamparada, pois um propósito só será atingido efetivamente através de uma causação eficiente; enquanto causação eficiente sem causação final é simplesmente “o caos de um buraco vazio” (PEIRCE, 1994, CP 220).

Neste contexto, acreditando que há duas ações sobre o mundo<sup>V</sup>, ações-brutas e eficientes, e ações movidas pela razão – e que há uma inter/dependência entre elas, poderíamos afirmar que estamos apenas reagindo a reflexos e impulsos automatizados e mecânicos – numa compulsão determinada – quando cumprimentamos um amigo? Ou será que temos uma liberdade, mesmo

que ínfima, de tomada de decisões em nossos atos que os diferenciariam dos atos das outras pessoas atuando em iguais circunstâncias<sup>VI</sup>? ‘Liberdade’, neste caso, significa que não somos inteiramente vítima das circunstâncias; sempre temos à nossa disposição um mínimo de ‘livre-arbitrio’ para determinar quais circunstâncias nos atingirão, e quais ações e atitudes tomaremos diante delas. Há sempre uma ‘válvula de escape’ pronta para interceder sobre nossos hábitos.

Então há sempre este espaço mínimo de escolhas que está sustentado pela ‘indeterminância’. Neste sentido, o papel da consciência (movida por propósito, desejo, intenção, razão e lógica) não é puramente transitivo, e ela pode ‘provocar coisas’ que dela não se é esperada causar. Esta é a brecha para o papel da subjetividade que estaremos aqui procurando.

### 3. A VAZÃO DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO

*“[...]The modern philosophers -- one and all, unless Schelling be an exception -- recognize but one mode of being, the being of an individual thing or fact, the being which consists in the object's crowding out a place for itself in the universe, so to speak, and reacting by brute force of fact, against all other things. I call that existence” (PEIRCE, 1994: CP 21).*

Agora, imaginemos que estamos diante de um sistema dinâmico de um ambiente virtual multiusuário em rede – o caso “Community of Words”, por exemplo. A idéia central neste momento é a questão da individualidade e como ela se comporta com o Todo. A vazão do individual para o coletivo tem papel substancial em projetos deste tipo. Mais ainda, um indivíduo age minimamente ‘por ele mesmo’ e as partes efetivamente de um ambiente a qual pertence interagem entre si formando algo que é mais do que a soma destas partes.

A forma de vida mais elementar, uma célula, é caracterizada precisamente por tais mínimos auto-relacionamentos, um mínimo através do qual o limite entre dentro e fora faz emergir um organismo. (ŽIŽEK, 2004, p. 115). Ou ainda, um organismo auto-idêntico e ao mesmo tempo distinto ‘salta’ de seu entorno, de seu contexto. (ŽIŽEK, 2004, p. 116).

Neste sentido um organismo não é limitado apenas por condições externas, mas também por ser fundamentalmente autolimitado e autocontido – em si mesmo. Um padrão pode emergir quando a limitação externa (de uma entidade por seu entorno) converte-se em autolimitação. O que já nos remete a algumas considerações importantes:

1. passamos por processos de autolimitação ativa (autodeterminação);
2. em contraste a isso, passamos por um processo ‘a ser determinado por outro’; e,
3. neste sentido, a vida (mesmo as mais elementares) é uma forma básica de ‘infinitude’, pois já envolve um ‘looping’ mínimo provocado pelo sentido de que há um processo que não é simplesmente determinado pelo fora e seu entorno, mas ele em si é capaz de determinar o modo de sua determinação e assim produzir pressuposições.

Há então uma tensão promovida pelo individual ‘em si’, antes mesmo da tensão provocada por sua relação com os demais ‘indivíduos’ no qual passa a conviver. Ou, em outras palavras, o



individual já é em si relacional! E, para gerenciar esta tensão do indivíduo em si mesmo e seu entorno deve haver um processo de autocontrole, e que será autônomo dependendo de sua independência e sua capacidade de realizar tarefas no sistema.

O termo 'autopoiesis', na teoria dos sistemas, é usado para evidenciar esse tipo de autonomia de um sistema com autocontrole. Quando o controle vem de algum outro lugar, de seu exterior, o sistema é 'alopoietico'. Contudo, a diferença entre 'auto' e 'alopoiesis' é uma questão de grau, nos adverte Winfried Nöth (2001).

Entretanto, pleno autocontrole e ação autônoma são conseguidos apenas através de outra capacidade: a de 'auto-referencialidade'. Nas palavras de Nöth: *"Auto-referência é necessária para sobreviver e adaptar-se em diferentes ambientes, pois é a capacidade que habilita um individual distinguir entre seu próprio self e o não-self da Umwelt ambiental"* (NÖTH, 2001, p. 67).

Ou seja, nosso sentido de 'nós mesmos' (*self*) existe porque possuímos esta capacidade de 'interfacer' com o mundo. Eu estou 'em/para' interações que faço com o mundo, além das que realizo em mim mesmo. A proposta aqui é que ambientes de rede passam por processo similar. Uma propriedade emergente gerada por uma rede é uma condição coerente que permite o sistema no qual existe interfacar naquele nível – isto é, interagir com outros '*selves*' ou identidades do mesmo tipo – chamaremos isto de conectividade do sistema.

E isto já nos remete aos sistemas complexos<sup>VII</sup>. E, ainda, de uma complexidade sistêmica, ou seja, não me refiro apenas àquela complexidade gerada por padrões randômicos, mas por aquela onde um padrão brota sem ter sido deliberadamente planejado, como, por exemplo, padrões que emergem de ações locais e são não-previsíveis. Mas, apesar de sua imprevisibilidade eles são padrões que podem ser observados por sua característica estrutural repetitiva. Embora não possam ser apontadas as suas exatas origens, ou seja, não podemos dizer que um padrão deste tipo está sendo gerado diretamente por esta ou aquela ação pré-determinada. No caso de autopoiesis, por exemplo, não podemos dizer que vida – a condição de ser autogerada e autônoma, – está nesta molécula, ou neste DNA, ou na membrana celular, ou na proteína. Vida está na configuração e no padrão dinâmico, que é o que a incorpora a uma propriedade emergente<sup>VIII</sup>.

Um estado 'em-si' (*self*) é precisamente uma entidade sem qualquer densidade substancial, sem qualquer semente que garantiria sua consistência. Se nós penetrássemos a superfície de um organismo e olhássemos mais e mais profundamente através dele, nós nunca encontraríamos algum elemento de controle central que seria seu '*self*', que supostamente estaria manipulando as cadeias de seus órgãos. A consistência do '*self*' é puramente virtual; é como se fosse um '*dentro*' que aparecesse apenas quando visto por um '*fora*', na '*tela de nossa interface*'. O '*self*', neste sentido, não é uma 'semente primeira' de um organismo mas, conforme Zizek, é um '**efeito de superfície**' (ŽIŽEK, 2004, p. 117).

O sujeito emerge quando a membrana, a superfície que delimita o '*dentro*' e o '*fora*' – **ao invés de ser apenas um meio passivo de interações** – começa a funcionar como um **mediador ativo**. O que nos faz únicos não é uma fórmula genética, nem a maneira que esta se dispõe, ou como nos desenvolvemos pela influencia do ambiente no qual vivemos; mas a maneira única de auto-relacionamento emergindo da interação entre estes dois estados.

A maneira que ‘me vejo’, o imaginário e as configurações simbólicas que constituem minha ‘auto-imagem’ não está nem nos *gens*, nem são impostas unicamente pelo ambiente em que vivo, mas está naquela maneira única que cada sujeito possui de se relacionar consigo mesmo, ‘seus eus escolhidos’ na relação com seu(s) entorno(s) – seu ambiente, tanto quanto com sua ‘natureza’ biológica ou na maneira que ele a tudo isto percebe (ŽIŽEK, 2004, p. 119). Assim, a noção de indivíduo/sujeito emerge através da interação entre seu corpo base-biológico e de seu ‘em torno’ – mas, o que ambos, seu entorno e seu corpo são é sempre mediado por sua atividade, **sua interface mediadora e ativa**. E este indivíduo age, e suas ações possuem potencial para vir a gerar eventos de uma maneira autônoma e criativa.

#### 4. Algumas considerações

Se concordamos com tudo isto, podemos então relançar estes parâmetros para o contexto da produção cultural.

a) há aqueles que procuram pela individualidade do corpo e sujeito, afirmando que o sujeito diretamente **‘é seu corpo’**<sup>ix</sup>. Todos os trabalhos apoiados em transmissões de sensações proprioceptivas – aquelas que recuperam as entradas e saídas de dados que são estímulos provenientes dos músculos, dos tendões, ondas cerebrais, e outros tecidos internos, por exemplo... – entrariam nesta categoria. Ou seja, são trabalhos que tentam integrar a presença física do corpo às mediações tecnológicas.

b) há outra corrente que diz que o corpo existe em ordem de ter um corpo – ou seja, ‘eu não sou meu corpo’, **‘eu o tenho’**<sup>x</sup>. Esta abertura possibilita grandes aventuras em Realidade Virtual onde somos capazes de trocar nosso corpo por um corpo virtual. E, também, esta visão do corpo traz hoje na ciência um **‘corpo em pedaços’** que emerge de uma composição de órgãos transplantados e a perspectiva de se criar reservas de órgãos geneticamente – o que irá culminar com os trabalhos com biogenética (ŽIŽEK, 2004, p. 120-121).

Paradoxalmente, podemos encontrar ainda um outro momento de subjetividade, conforme Žizek:

c) há um estado de **‘instâncias subjetivadas’** que age num sistema sem que efetivamente haja ali um sujeito. Žižek chama a isto de **‘órgãos sem corpos’**, e exemplifica com o cinema, quando encontramos cenas com diferentes pontos de vista (inclusive por vezes contraditórios e incoerentes) que seriam atributos de um sujeito sem contudo haver um sujeito diegético<sup>xi</sup>. Estas instâncias causariam um ‘fenômeno pré-subjetivo’, que pode vir a ser tão intenso e tão passional quanto qualquer outro, mas que não poderia ser assumida por um sujeito, ou pelo menos, não por um sujeito particular, um sujeito-agente em si.

Somaremos as idéias de Couchot (2003) neste item, que fala de um sujeito interfaceado – traspassado pela interface –, e conformado pela tecnologia. Segundo Couchot, a técnica traz em si embutida um *“outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se com eles”* (COUCHOT, 2003:16). Se estes aspectos forem levados ao extremo (as instancias subjetivadas, os sujeitos interfaceados e a conformação dos sujeitos pela tecnologia) encontraríamos aqui os trabalhos com autômatos, agentes, criaturas, robôs, inteligência

artificial, etc... que garantiriam um novo status para a figura da subjetividade, onde o papel de um sujeito diegético é assumido pelo próprio programa, pela imagem e pela tecnologia.

Além disso, ampliando-se então estas noções de ‘um corpo em pedaços’, de ‘órgãos sem corpos’, e ‘instancias subjetivadas’ para aquele corpo que está em constante deslocamento, por exemplo em projetos de nomadismo *cibrido*<sup>xii</sup>, realidade aumentada, e mesmo ambientes virtuais multiusuários, o papel da subjetividade ganha novos desafios. Pois como vimos até aqui, tanto em organismos quanto em dispositivos há processos signícos mediadores (e aqui estamos considerando todos os tipos de signos, desde os mais degenerados aos mais genuínos) que se espalham e atuam sobre ambos os sistemas: natural e artificial. E, se estamos considerando que os sujeitos sejam em si estados relacionais (como vimos anteriormente através dos conceitos de interface, mediação ativa, efeito de superfície), e que este processo agora é múltiplo, instável, híbrido e difuso, como, então, manter este ‘eu-inquieto’, ativo, instável e perturbado pelas novas mídias de transmissão e recepção de comunicação e informação consciente deste novo papel que lhe cabe?

Santaella - em seu artigo “*Sujeito, Subjetividade e Identidade no Ciberespaço*” (2004) - chega a dizer que o sujeito agora se encontra multiplicado em bancos de dados que se dispersam entre mensagens eletrônicas, se descontextualizam em comerciais de TV e se dissolvem e se re-materializam em algum outro ponto, não mais fixo dos espaços estáveis, mas distribuído em incessantes redes de transmissões e recepções eletrônicas. Recolocando a questão da natureza da subjetividade frente ao modo multidirecional da troca de informação no ciberespaço (SANTAELLA, 2004, p. 53).

Isto já nos garantiria levantar um outro estado, uma alternativa d, além das lançadas em a, b e c já citadas?

d) Podemos dizer então, que estamos diante de – no mínimo – um estado de combustão espontânea e imediata da consciência?

Veja que não estamos retomando a hipótese da emergência de uma ‘consciência planetária’ evocada por Roy Ascott. Para isto teríamos que estar considerando que esta consciência criada tivesse autocontrole, autolimitação, autoreferencialidade, *‘fosse capaz de dominar a si mesmo’* e tudo o que discutimos até aqui. Quando dizemos *‘um estado de combustão espontânea e imediata’* podemos já predispor um propósito, entretanto, este pode vir a ser mera compulsão determinada. Ou seja, um estado bruto de consciência ou, caso se quera, uma *‘quase-consciência’* que está sendo gerada pelo sistema e que pode, sob algumas condições, através de uma ínfima brecha, ‘provocar coisas’ que dela não se é esperada causar<sup>xiii</sup>... Talvez poderíamos chamar este item de *‘uma subjetividade sintética’*, e que acreditamos estar sendo gerada em ambientes como no trabalho “*Community of Words*” que citamos no início.

#### NOTAS

- i. ver ‘uma nova figura da subjetividade’, artigo de Couchot, no livro de mesmo autor: “A tecnologia na arte – da fotografia à realidade virtual”, pgs. 271-280.
- ii. Este assunto já fora tratado em “Padrões emergentes e/ou valores estéticos”, por Silvia Laurentiz, apresentado no Simpósio “Emoção Art. Ficial 2.0” - no Ita-cultural, São Paulo.

- III. Maiores informações sobre a descrição do projeto, desenvolvimento e proposta poética podem ser encontradas no próprio site.
- IV. Não estamos sugerindo que Peirce tenha fundado estes conceitos, apenas que estamos considerando a maneira que Peirce se apropria deles.
- V. veja “sobre as duas ações do mundo”, o livro *A Assinatura das Coisas, de Santaella* - 1992, pg 77-80.
- VI. E aqui caberia dizer que estaríamos considerando que a mesma coisa aconteça com outros contextos culturais, outros hábitos e costumes, etc.
- VII. razão de constar no título deste trabalho.
- VIII. VARELLA, “The Emergent Self”, in **The Third Culture**, 1996; apud ŽIŽEK, 2004, p. 215-216.
- IX. Poderíamos citar aqui Merleau Ponty, Deleuze, Zizek e mesmo Maturana e Varela.
- X. De tradição mais Cartesiana.
- XI. O exemplo utilizado por Žižek neste momento é “Um corpo que cai” de Hitchcock, e está detalhado nas p. 152-153 do livro já mencionado.
- XII. Sobre ‘cibridismo’ recomendamos o texto de Giselle Beiguelman: “Admirável mundo cibrado”, in: “netart. incubadora.fapesp.br/portal/Members/gbeiguelman/Textos/cibridismo.pdf” (acessado em março de 2006).
- XIII. Relembrando: 1. há uma inter/dependência entre as duas ações sobre o mundo: ações-brutas e eficientes, e ações movidas pela razão; 2. a diferença entre alopoiesis e autopoiesis é uma questão de grau; 3. num sistema com complexidade sistêmica podem acontecer padrões emergentes sem que se consigam apontar as suas exatas origens.

## REFERÊNCIAS

- COUCHOT, Edmond (2003). **A tecnologia na arte – da fotografia à realidade virtual**. UFRGS editora, RGS.
- PEIRCE, Charles Sanders. **The electronic edition of The collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Utah:Folio Corporation (Vol. I-VI edited by Charles Hartshorne e Paul Weiss; vol. VII-VIII edited by Artur W. Burks), Harvard University Press, 1994.
- NÖTH, Winfried (2001). “Máquinas semióticas”, in **Galáxia - Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura**. São Paulo: educ, São Paulo, p.51-73.
- SANTAELLA, Lúcia (2004). “Sujeito, Subjetividade e Identidade no Ciberespaço” – in Leão, Lúcia (org.). **Derivas:cartografias do ciberespaço**. São Paulo:Annablume, São Paulo, pg 45-54.
- SANTAELLA, Lúcia (1992). **A Assinatura das Coisas**. Imago Editora, Rio de Janeiro, pg 77-80.
- ŽIŽEK, Slavoj (2004). **Organs without Bodies – on Deleuze and Consequences**. Routledge. London.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Silvia Laurentiz é doutora pelo programa de pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Possui graduação em Artes, pela FAAP (SP) - bacharelado em Comunicação Visual, e mestrado em Multimeios pelo Instituto de Artes - DMM - da Unicamp. Tem trabalhos em realidade virtual, multimídia e web art. É docente da graduação do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes -ECA/USP, na área de Multimídia e Interjúria; e da pós-graduação na área de Poéticas Visuais da mesma instituição.

# DESIGN PARA EDUCAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO DO USO DA IMAGEM NOS LIVROS INFANTIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Solange Galvão Coutinho, Verônica Emilia Campos Freire*

## RESUMO

Este artigo apresenta a problemática do uso da imagem nos livros didáticos infantis recomendados pelo Ministério da Educação, e adotados em escolas públicas e privadas brasileiras. Discute a eficácia das ilustrações presentes nos exercícios dos livros de Língua Portuguesa da 2ª série do Ensino Fundamental. O tema abordado é discutido à luz do design da informação, fruto de um experimento conduzido com 40 crianças em fase escolar correspondente, cujo objetivo foi o de avaliar o grau de identificação (reconhecimento) e compreensão (significado) das ilustrações. Os resultados apontam que os problemas representacionais incidem tanto nos aspectos gráficos ( forma) quanto nos informacionais (conteúdo).

Palavras-chave: livro didático; imagética; design da informação.

## ABSTRACT

*This paper highlights the problems in using images from young childrens workbooks recommended by the Ministry of Education, and adopted in Brazilian state and private schools. It also discusses the efficiency of the illustrations contained in the Portuguese workbook exercises for the 2nd grade. The theme is discussed in the perspective of information design, resulting from an experiment conducted with 40 children from within the same corresponding educational phase. The aim is to evaluate the level of identification (recognition) and comprehension (meaning) of the illustrations. The results demonstrate that representational problems are found both in graphic (form) and informative (contents) aspects.*

*Keywords: workbooks; imagery; information design.*

## DESIGN PARA EDUCAÇÃO: INQUIETAÇÕES PRELIMINARES

As inquietações aqui levantadas estão relacionadas com os aspectos que interligam o design da informação e a educação, especialmente na mediação entre as duas áreas – o estudo da linguagem gráfica, o qual adotamos os conceitos propostos por Twyman (1979, p.118), como ‘gráfico’ aquilo que é desenhado ou feito visível em resposta a decisões conscientes e ‘linguagem’ como o veículo de comunicação. Investigações que abordem estudos neste campo de sombreamento (no sentido positivo) poderão beneficiar de maneira significativa à qualidade do ensino através da visão sistemática, organizacional e prospectiva própria da atividade do design da informação. Atribuições estas que possibilitam diagnosticar e identificar problemas, avaliar e analisar situações de uso, e propor a otimização dos sistemas informacionais (instrucionais, comunicacionais, hierárquicos, estruturais, entre outros) dos produtos educacionais.

Entretanto, esta inter-relação é ainda tímida, se levarmos em conta a produção científica na área, tomando como exemplo os Congressos Internacionais de Design da Informação – Recife (2003) e São Paulo (2005). A presença da área temática de Educação nos dois eventos demons-

tra a visão crítica de seus organizadores vislumbrando a importância da mesma para o país. Todavia, ao fazermos um apanhado das comunicações nestes eventos verifica-se que esta área é ainda acanhada quando comparada às demais. Em torno de 15% das comunicações referem-se ao papel do design da informação na educação, e em sua maioria trata de questões relativas às novas tecnologias – compreendemos a sua importância, visto que as mesmas vêm modificando as relações humanas, impondo um novo modo de pensar, alterando os princípios científicos e culturais. No entanto, poucas são as comunicações relacionadas com o uso ou eficácia dos artefatos educacionais tradicionais (livros didáticos, murais, fichas – exercícios de aula, cartazes, entre outros) presentes até hoje e, em volume ainda significativo no ambiente escolar.

Nossas inquietações não estão apenas relacionadas com o papel fundamental do design da informação para educação naquilo que o compete em sua preocupação central, a eficácia-eficiência dos sistemas informacionais, mas acima de tudo, na relação direta da ‘produção’ e ‘consumo’ imagéticos e verbais explorados nas escolas. Esta produção implica em três problemáticas: a) na formação dos professores e suas estratégias como originadores de informação; b) nas soluções propostas pelos alunos como originadores desta informação; c) e, conseqüentemente, no repertório imagético dos professores e alunos como consumidores de informação, neste mesmo contexto.

Este artigo aborda, particularmente, o último aspecto. Para compreender esta problemática organizamos este artigo em quatro partes: 1) O contexto; 2) O livro didático; 3) O Experimento; 4) Conclusões e reflexões acerca do Design para Educação.

## **O CONTEXTO**

Entendendo que os avanços tecnológicos são centrais hoje no Brasil no âmbito da educação e cultura, principalmente quando falamos de educação à distância, inclusão digital, e conseqüentemente inclusão cultural a exemplo dos projetos do Ministério da Cultura, *Cultura Viva* (que envolve *kits* multimídia e de audiovisual para as comunidades governamentais e não-governamentais); a plataforma de educação à distância (ED) proposta pelo Ministério da Educação – o eproinfo (sítio de ED do MEC); e outras ações nesta direção, não é de se estranhar que os professores estejam valorizando com entusiasmo a adoção destes instrumentos e que os pesquisadores situem suas pesquisas nesta esfera.

Barbosa (2001) aponta que a valorização do “novo” é também conseqüência da falta de conhecimento do passado, e que este desconhecimento acarreta numa ausência crítica da introdução de novos objetivos educacionais, muitas vezes calcados em métodos e experiências formulados por períodos culturais anteriores.

Observamos a introdução, por vezes, de livros didáticos e principalmente para-didáticos atraentes e de design gráfico inovador, utilizando-se de novas figuras de linguagem na apresentação, contudo adotando métodos de ensino que remontam ao século XIX. Barbosa (2001, p.35) exemplifica este fato com um livro de educação artística para a sexta série, onde é proposto um exercício de ampliação de figuras com o intuito de desenvolver a percepção. O livro possui um design moderno e um convite coloquial ao trabalho: “Vamos brincar de máquina fotográfica”.

Ela aponta que os professores aceitam como novos tais exercícios, todavia desconhecem que tal método de ensino de desenho foi introduzido no Brasil no século XIX, sob o nome de “rede estimográfica” – baseado na concepção da percepção visual como uma função mecânica do olho – concepção, segundo a autora, que experiências científicas realizadas no século XX demonstraram ser falsa. Não vamos nos deter neste aspecto, visto que Barbosa (2001) já o faz com a devida propriedade e expõe lucidamente no capítulo III “Cronologia da Dependência” do seu livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*.

Em seu desenvolvimento e processo de apreensão do conhecimento, a criança aprende através do que ela observa e sente em meio ao contexto no qual está inserida. No ambiente escolar, os livros de leitura, especialmente os livros didáticos, se tornam um ponto de apoio essencial no processo de aprendizagem. Sabe-se da prática e da teoria relacionada, que os livros ilustrados despertam um interesse maior nas crianças para a percepção e apreensão do seu conteúdo. Assim, entende-se que há intrinsecamente um compromisso com a representação - utilização da imagem - por todos os envolvidos no processo de elaboração do livro. Uma preocupação com o conteúdo e sua conseqüente forma, coerentes com o repertório da criança, promovendo assim uma relação de identidade com a sua realidade gerando um possível interesse maior. Mas será que isto ocorre de fato? Esta é a pergunta que direcionou a nossa inquietação em aprofundarmos o estudo imagético presente no livro didático, em particular, nos Livros de Língua Portuguesa.

No estudo da Língua Portuguesa, por exemplo, é através das ilustrações que as crianças comecem a ‘aprender’ as primeiras palavras. Dondis (1997) considera que expandir a capacidade de ver significa expandir a capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual, pois a ‘experiência visual’ é uma extensão da capacidade que temos de criar e interpretar mensagens.

Estudos demonstram que a familiaridade do leitor com a informação gráfica é um aspecto fundamental na compreensão da mensagem, principalmente quando direcionada para um público com pouca ou nenhuma experiência com a comunicação pictórica (GOLDSMITH, 1984). Portanto, deve-se estar atento ao contexto em que a mensagem visual está inserida para não torná-la ambígua, demonstrando assim, a atenção devida ao repertório do artefato visual e antes de tudo, a importância de incentivar a leitura pictórica. Uma imagem pode se tornar ambígua ou complexa se isolada do seu contexto (por exemplo, uma fivela, representada isoladamente sem o cinto). Da mesma forma, imagens com elevado grau de elementos gráficos ‘não essenciais’, no sentido informacional, podem também se configurar de forma pansêmica, ou seja, passível de várias interpretações, independentemente da resposta prevista pelo autor. Uma vez que a leitura de uma imagem pode ser afetada pela ‘forma’ em que a mensagem é visualmente representada, os seus aspectos gráficos de configuração devem ser trabalhados de forma a otimizar a sua compreensão (FREIRE, 2005).

A utilização da linguagem visual para a educação, principalmente a pictórica, necessita de rigor e parâmetros pré-determinados. Os atuais recursos visuais de comunicação que vêm sendo utilizados com fins pedagógicos são apresentados com critérios, no mínimo insuficientes para a

validação e compreensão dos efeitos que produzem. Uma maior experiência visual significa uma compreensão mais fácil dos significados assumidos pelas suas formas.

Durante um longo período, o esforço na produção do livro se restringiu ao texto escrito e ao seu conteúdo, as imagens desempenhavam um papel secundário ou decorativo. Hoje, porém, percebe-se uma mudança, a imagem começa a assumir um papel menos decorativo e mais 'ilustrativo', no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual. Este aspecto, no entanto não é totalmente adotado nas escolas e tampouco em todos os livros didáticos. A relação imagética e textual precisa ser trabalhada de forma a contribuir objetivamente para o desenvolvimento da capacidade de observação e leitura visual das crianças.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita implica na correta associação da palavra na sua forma visual ou motora a um significado, portanto é fundamental que haja uma associação das palavras ao contexto dos exercícios e suas respectivas ilustrações. Examinaremos como isso ocorre nos livros didáticos.

### **O LIVRO DIDÁTICO**

A cada dia, de maneira mais intensa, podemos observar uma busca em diversificar os 'modelos' didáticos nos livros infantis. Os usos sociais da língua escrita, a diversidade dos modos de ler e a diversidade dos suportes de textos são exemplos de tais experiências nas escolas. O livro didático é auxiliado pela adoção, em paralelo, de todo um conjunto de artefatos comunicacionais que outrora não era evidenciado no ambiente escolar: jornais, revistas, quadrinhos, rótulos, quadros e tabelas, placas, cartazes e peças publicitárias. Os professores procuram também suporte em outras publicações com o objetivo de auxiliar na difícil tarefa de tornar seus alunos leitores em potencial.

Apesar deste crescimento no desenvolvimento educacional e do acréscimo de materiais sócio-educativos no ambiente escolar, o livro didático infantil, embora tenha sua importância reconhecida no processo de aprendizagem, é visto como 'apenas' um instrumento de trabalho do professor, mesmo que muitas vezes este seja o 'único' instrumento disponível. Os processos de elaboração e aplicação destes livros necessitam ainda de uma revisão e critérios mais rigorosos. De acordo com o MEC (Ministério da Educação), "o livro didático constitui-se um instrumento de fundamental importância no processo científico de produção/aquisição/transmissão do conhecimento. É necessário, portanto, que seja claro, coerente e correto quanto aos conteúdos, e metodologicamente adequado ao fim a que se destina" (Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2005 – MEC).

Ao longo dos anos e das sucessivas avaliações, os números comprovam que a qualidade dos livros vem melhorando, porém alguns aspectos são negligenciados e devem ser cuidadosamente analisados - estes se referem particularmente à relação do conteúdo imagético dos livros didáticos infantis. Há indícios de que, não só as próprias editoras vêm sendo mais criteriosas na seleção dos livros que publicam, como também autores têm reformulado seus livros ou propõem novos livros atentos aos critérios de qualidade. Porém, em relação à avaliação das imagens utilizadas nos exercícios do livro didático, a sua análise é feita de forma superficial - no que compete aos elementos gráficos e visuais do livro, a sua abordagem é muito genérica: "As ilustrações



devem estar bem distribuídas nas páginas e devem enriquecer as atividades textuais propostas. As ilustrações também devem evitar os estereótipos, os preconceitos e a propaganda” (Guia do Programa Nacional do Livro Didático 2005 – MEC).

A análise dos aspectos gráficos das imagens é descartada na aprovação e recomendação dos livros didáticos, assim como não há referências ao conteúdo semântico destas imagens, não fazendo parte, portanto do critério de seleção dos mesmos. Muitas vezes o autor apresenta a imagem de um objeto para que a criança o nomeie, mas como resposta ao exercício, solicita na verdade o ‘conceito’ dessa imagem e não o que a ilustração está de fato representando. Outras vezes é também ignorada a experiência da criança - consumidora da informação, pois alguns autores utilizam imagens que não fazem parte do repertório referente a sua faixa etária ou cultura na qual está inserida. Em um dos livros analisados durante o experimento, o qual detalharemos mais adiante, encontramos, por exemplo, um exercício de vocabulário onde é representada a ilustração de um ‘sanduíche’ e o autor do livro solicita a palavra ‘lanche’ como resposta, ou seja, um conceito relacionado à imagem de um sanduíche. Em outro exercício de vocabulário são estudadas palavras com ‘x’. Entretanto é representada a imagem de um menino se olhando no espelho, com a ilustração dando ênfase ao ‘espelho’, e o autor solicita como resposta a palavra ‘reflexo’. A criança pode até saber que espelho não se escreve com ‘x’, mas acaba sendo induzida a escrever ‘expelho’, pois ela está vendo um espelho em destaque na imagem. Estes aspectos devem ser bem analisados e trabalhados de forma cuidadosa, pois influenciam de forma significativa no contexto educacional.

De acordo com Calado (1994), existem algumas variáveis que devem ser consideradas para elaborar ou escolher imagens para usar no ensino infantil, tais como: cor, tamanho, complexidade, contraste, entre outras, quando relacionamos a imagem ao nível sintático. Quando a relacionamos com o nível semântico, é o valor informativo dos elementos presentes na imagem que estão em atividade. Quando evocamos todos os condicionantes culturais à imagem (nível de desenvolvimento, experiência, interesses, competências, ambiente sócio-cultural, expectativas, etc), está em atividade o nível pragmático. A autora afirma que, embora sejam os fatores relacionados ao nível pragmático aqueles que mais comprometem uma leitura única de imagens, ou seja, a sua eficácia, todos esses aspectos contribuem para a construção de significado e da compreensão das imagens.

A partir desta breve explanação, descreveremos a seguir os resultados de um estudo experimental de Freire (2005) cuja finalidade foi verificar a compreensão de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa por crianças da 2ª série do Ensino Fundamental.

## **O EXPERIMENTO**

Ao observarmos o livro *Descobrimos a Gramática 2* (editora FTD) em 2003, despertamos o interesse em verificar se algumas ilustrações contidas em exercícios deste livro seriam eficazes a ponto dos alunos (crianças de 2º série do ensino fundamental as quais o livro se destina) compreenderem as mesmas, e, assim responderem os exercícios corretamente. Foram constatados proble-

mas que afetam a compreensão de ilustrações. Em 2005, ampliamos esta investigação, adotando a mesma metodologia, na tentativa de verificar se existiam problemas semelhantes em imagens de outros livros (FREIRE, 2005). O resultado deste experimento é apresentado a seguir.

## MÉTOD O

Quarenta crianças da 2ª série do Ensino Fundamental participaram do experimento. Deste total, vinte crianças faziam parte de um grupo experimental (imagens testadas dentro do contexto do exercício do livro) e as outras vinte crianças, de um grupo controle (imagens testadas isoladamente). Seleccionamos imagens, em uma amostra de três livros didáticos de Língua Portuguesa adotados na 2ª série do Ensino Fundamental: *Língua Portuguesa 2* (editora Ártica); *Viver e Aprender - Português 2* (editora Saraiva); e novamente o livro *Descobrimo a Gramática 2* (editora FTD). Seleccionamos cinco imagens de cada livro da amostra, totalizando quinze imagens testadas (figura 1). Os exercícios foram *escaneados* dos respectivos livros e de cada exercício foram retiradas às imagens isoladas. Foram elaboradas fichas de exercício à semelhança daquelas contidas nos livros. As imagens isoladas foram colocadas em uma folha (ficha de exercício), divididas em três colunas, onde cada coluna apresentava as cinco imagens selecionadas de cada livro da amostra. As imagens foram montadas em cinco fichas de exercício as quais foram entregues na mesma ordem a todos os participantes, totalizando os doze exercícios *escaneados* dos livros.

No grupo experimental, mostramos as imagens inseridas no contexto do livro, ou seja, o exercício elaborado pelo autor e os participantes responderam ao exercício, escrevendo o nome da ilustração nas fichas. Para o grupo controle entregamos a ficha de exercício com as quinze imagens, descontextualizadas do exercício. Cada criança participou individualmente, em uma sala cedida pela escola, onde ficaram apenas a pesquisadora e o participante. Os dados foram coletados diretamente



Figura 1: As quinze imagens utilizadas no experimento.

das respostas escritas e por observações e anotações feitas durante a participação das crianças. O tempo para execução da tarefa variou para cada criança, pois não houve um controle ou limite para o mesmo. O experimento ocorreu durante o horário de aula dos participantes que eram solicitadas para sair da sala de aula, em função da tarefa e, foi conduzido em duas escolas privadas do Recife.

## RESULTADOS

Comparando-se os resultados das duas condições aplicadas percebemos que as imagens, mesmo dentro do contexto, tiveram interpretações diversas, pois não houve diferenças significativas, em relação às respostas variadas (incorretas), apenas um acréscimo, em média, do número de respostas em branco no grupo controle, em relação ao grupo experimental. Apesar do contexto ter ajudado, em alguns exercícios, indicando o assunto relacionado ou, fornecendo a quantidade exata de letras, no caso das palavras cruzadas, constatamos que, em alguns casos, o contexto influenciou de forma negativa, induzindo a criança ao erro (grafia incorreta das palavras).

Resumidamente, podemos afirmar que, os problemas oriundos deste experimento, ocorreram devido à: 1) Incoerência entre a resposta exigida pelo autor do livro e o conteúdo da ilustração - já que a criança nomeia de acordo com o que ela vê na imagem e não com o que a imagem remete ou sugere - pois a tendência não é pensar no conceito, mas na representação, ou seja, nomeando-a de acordo com o elemento visual principal da ilustração (FREIRE, 2005); 2) Incoerência em relação ao repertório de crianças entre 7 e 8 anos de idade; e 3) Representação gráfica deficiente (elementos gráficos ambíguos). Apresentamos a seguir na tabela 1 um resumo das respostas obtidas com as quinze ilustrações testadas no contexto ou isoladas do mesmo:

Tabela 1: Resumo das respostas obtidas com as quinze ilustrações utilizadas no experimento.

C O M P R E N S Ã O				
Imagens	Isoladas		Contexto	
<b>Canjica</b>	0 resposta correta 17 respostas variadas	3 respostas em branco	0 resposta correta 13 respostas variadas	7 respostas em branco
<b>Jardim</b>	0 resposta correta 17 respostas variadas	2 respostas em branco	3 respostas corretas 13 respostas variadas	4 respostas em branco
<b>Paisagem</b>	0 resposta correta 17 respostas variadas	5 respostas em branco	3 respostas corretas 12 respostas variadas	5 respostas em branco
<b>Álbum</b>	0 resposta correta 17 respostas variadas	1 resposta em branco	10 respostas corretas 10 respostas variadas	0 resposta em branco
<b>Lanche</b>	0 resposta correta 19 respostas variadas	1 resposta em branco	0 resposta correta 19 respostas variadas	1 resposta em branco
<b>Samburá</b>	0 resposta correta 9 respostas variadas	11 respostas em branco	0 resposta correta 0 resposta variada	20 respostas em branco

**COMPREENSÃO**

<b>Imagens</b>	<b>Isoladas</b>		<b>Contexto</b>	
<b>Fivela</b>	3 respostas corretas 11 respostas variadas	6 respostas em branco	1 resposta correta 9 respostas variadas	10 respostas em branco
<b>Fogão</b>	6 respostas corretas 9 respostas variadas	5 respostas em branco	7 respostas corretas 9 respostas variadas	4 respostas em branco
<b>Caçarola</b>	0 resposta corretas 15 respostas variadas	5 respostas em branco	0 resposta correta 1 resposta variada	19 respostas em branco
<b>Banana</b>	11 respostas corretas 5 respostas variadas	4 respostas em branco	14 respostas corretas 4 respostas variadas	2 respostas em branco
<b>Horta</b>	2 respostas corretas 7 respostas variadas	11 respostas em branco	5 respostas corretas 0 resposta variada	15 respostas em branco
<b>Boxe</b>	4 respostas corretas 15 respostas variadas	1 resposta em branco	13 respostas corretas 6 respostas variadas	1 resposta em branco
<b>Pessegueiro</b>	0 resposta correta 15 respostas variadas	5 respostas em branco	2 respostas corretas 0 resposta variada	18 respostas em branco
<b>Sacola</b>	6 respostas corretas 12 respostas variadas	2 respostas em branco	15 respostas corretas 0 resposta variada	5 respostas em branco
<b>Metro</b>	0 resposta corretas 12 respostas variadas	8 respostas em branco	3 respostas corretas 11 respostas variadas	6 respostas em branco

De forma sintética, podemos relacionar diretamente os problemas encontrados nas quinze imagens com base na literatura, através dos seguintes pontos:

1. Imagens podem desenvolver um novo sentido, quando são postas em um contexto diferente ou separadas daquele em que costumavam a ser empregada (CASTIM, 1983) – *fivela* (problema de contexto);
2. A resposta adequada depende do receptor reconhecer a comunicação do emissor (ULLMANN, 1964) – *boxe; metro; jardim; paisagem; lanche; e canjica* (problema de conteúdo da imagem incoerente com a resposta solicitada);
3. A associação é determinada pelo sentido das palavras com as quais ela é mais comumente empregada (NOVELINO, 1985) – *álbum; fogão; e sacola* (problema de representação gráfica diferente da usual);
4. A ilustração deve estar relacionada ao repertório da criança (LAJOLO, 1993) – *caçarola e samburá* (problema de repertório);
5. O conteúdo da mensagem é influenciado pelas partes que o compõem (DONDIS, 1997) – *horta; pessegueiro e banana* (problema de representação gráfica deficiente ou ambígua).

Os resultados apontam que os problemas das imagens, desde seus aspectos gráficos, quanto aos problemas relacionados às escolhas do autor, interferem na eficácia de sua compreensão.

## CONCLUSÕES

Considerando os resultados do experimento, constatamos que, as imagens testadas apresentam algum tipo de problema que compromete a sua eficácia, sua compreensão e conseqüente resolução dos exercícios. A imagem é uma forma de linguagem eficiente no processo de aprendizagem da leitura, de modo que, deve-se cuidar da seleção dos livros não apenas com a preocupação com o seu conteúdo, mas preocupar-se também com a qualidade das ilustrações.

De acordo com Dondis (1997), a compreensão do significado de uma mensagem visual pode ser determinada pelos aspectos que a representam, como a cor, o tamanho, a proporção, etc. Assim, a utilização ou omissão de detalhes desnecessários, traços que tornam as formas visuais ambíguas, deveriam ser evitadas (CALADO 1994).

Um dos grandes problemas encontrados trata das informações solicitadas pelos autores, ao exigirem respostas relacionadas a um conceito, que remete não a imagem em si, mas àquilo que ela 'pode' representar. A questão do repertório também foi levantada por este experimento. Os autores dos livros, analisados, não consideraram o repertório de uma criança da 2ª série do Ensino Fundamental, geralmente crianças entre 7 e 8 anos de idade, as quais de certa forma, possuem um repertório sócio-cultural limitado. Diante do exposto, podemos assegurar que existe uma deficiência nos aspectos gráficos dos livros didáticos analisados.

O papel do designer, enquanto profissional da área de comunicação e informação, deveria ser convocado para a avaliação e elaboração dos artefatos comunicacionais para educação. O design possui as ferramentas necessárias para construir uma mensagem visual de maneira que a torne compreensível, tanto do ponto de vista gráfico quanto informacional, de forma a evitar ambigüidade e otimizar o processo de compreensão de significado.

É preciso repensar a formulação do livro didático infantil para que não prejudique a eficiência do ensino e nem dificulte o aprendizado da criança. O enfoque educacional deve equilibrar o desenvolvimento da percepção visual com as demais áreas do desenvolvimento infantil, e o livro, como ferramenta essencial para o pensamento, deve se configurar em seu aspecto textual, informativo e imagético, em um objeto cultural e intelectual de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Portugal: Porto, 1994.
- CASTIM, Fernando. **Princípios básicos da semântica**. 1.ed. Recife: FASA, 1983.
- DONDIS, A. Donis. **Sintaxe da linguagem visual**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREIRE, Verônica E. C. **A função semântica de imagens em livro didático infantil de Língua Portuguesa**. Recife, 2005. 99p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, 2005.
- GOLSMITH, Evelyn. **Research into illustration: an approach and a review**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. Guia Nacional do Livro Didático. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2005.
- NOVELINO, Humberto Lobo. **Significado & Referência Semântica – Pragmática, vocabulário**. Recife: Fasa, 1985.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- TWYMAN, Michael. L. A schema for the study of graphic language. In: **Processing of visible language...** Editado por Paul A. Kolers, Merald E. Wrolstad & Herman Bouma. Nova York & Londres: Plenum Press, vol.1, pp.117-150, 1979.
- ULLMANN, Stephen. **Semântica - uma introdução à ciência do significado**. 2. ed. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1964.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Solange Coutinho. Professora e pesquisadora do Curso de Design da UFPE (1984-atual). Ph.D em Tipografia e Comunicação Gráfica, Universidade de Reading, Inglaterra (1998). Presidente da Comissão de Especialista da área de Design SESU-MEC e do INEP-MEC. Membro da Equipe do Centre de Recherche Images et Cognitions (CRIC) da Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne. E-mail: solangecoutinho@globo.com.

Verônica Emilia Campos Freire. Bacharel em Desenho Industrial - Programação Visual, Universidade Federal de Pernambuco, 2005; Mestranda em Design, Linha de Pesquisa em Design da Informação da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa em Design da Informação - UFPE. E-mail: verocampofreire@gmail.com.

# LINGUAGEM VISUAL EM LIVROS DIDÁTICOS INFANTIS

*Solange Galvão Coutinho, José Fábio Luna da Silva*

## RESUMO

Uma eficaz apresentação gráfica do conteúdo pedagógico no livro didático infantil dependerá do conhecimento prévio dos elementos estruturais da linguagem visual. Para isso, buscou-se neste artigo, investigar os parâmetros de produção gráfica, legibilidade e ergonomia informacional, além de identificar as divergências, através da análise dos livros adotados em duas escolas do Recife (Pernambuco, Brasil) no ano de 2005. Os resultados apontam a necessidade em se adequar forma e conteúdo, interagindo profissionais da área de Design e de Educação, para que o processo de aprendizagem, nesses livros, seja eficiente e satisfatório.

Palavras-chave: linguagem visual, legibilidade, aprendizagem.

## ABSTRACT

*An efficient graphic presentation of pedagogical content in children's textbooks will depend on previous knowledge of visual language structural elements. To that end, this paper aimed to investigate the parameters of graphic production, legibility and informational ergonomics, identifying divergences through the analysis of textbooks adopted by two schools in Recife (Pernambuco, Brazil) in 2005. The results point out to the need of adjusting form and content, and the promotion of professional interaction in the fields of design and education so that the learning process in these books turns out to be efficient and satisfactory.*

*Keywords: visual language, legibility, learning.*

## INTRODUÇÃO

O livro didático ainda é um dos artefatos de aprendizagem mais utilizados, e em muitos casos, o único instrumento empregado em sala de aula. Dessa forma, entendemos que se faz necessário um estudo acerca da sua configuração gráfica, pois a partir desta avaliação a criança poderá adquirir, de maneira mais eficiente, os conhecimentos escolares necessários ao Ensino Fundamental.

A realidade da sociedade capitalista racionaliza o sistema produtivo, privilegiando o universo adulto, tornando o lúdico - aspecto fundamental no processo criativo da criança - num elemento descartável, sem objetivos concretos. Aliado a isso observamos que o crescimento econômico das cidades acarreta num processo de desintegração dos grupos infantis, pela falta dos espaços livres e conseqüente isolamento da criança. As implicações são traduzidas na repressão e enfraquecimento da produção cultural infantil. Este fato é também refletido no tratamento gráfico empregado aos livros didáticos infantis, que em muitos casos, não são reconhecidos ou identificados pelo universo lúdico das crianças (CORDEIRO, 1987). Da mesma maneira, o tratamento (conteúdo-forma) imposto ao livro pouco respeita o repertório e o contexto sócio-cultural do aluno.

Verifica-se, portanto, que o estudo da linguagem e percepção visual é primordial para a concepção de um projeto gráfico baseado no universo lúdico e cultural da criança. Também é coerente lembrar que os demais profissionais envolvidos, como autores, professores, ilustradores e editores, estejam conscientes da importância da 'experiência visual' para a assimilação das mensagens gráficas na fase inicial de aprendizagem.

Diante do exposto, este artigo propõe uma investigação dos parâmetros e recomendações direcionadas à peça gráfica em questão e, assim, identificar os problemas nos livros adotados nas escolas durante o ano de 2005. Isto é discutido à luz do design através da análise dos aspectos de produção e uso da linguagem gráfica<sup>1</sup>.

### **EXPERIÊNCIA VISUAL E PSICOLOGIA DA GESTALT**

A construção de um sistema visual que auxilie na configuração de uma mensagem tanto para quem emite como para quem recebe é fundamental, pois com o avanço tecnológico e com a velocidade de emissão da informação, o sentido da visão está cada vez mais sendo requisitado. Tal qual a linguagem verbal, é preciso tornar a visual um dos meios de comunicação que constitua um conjunto de normas, códigos e preceitos para se alcançar uma 'experiência visual' plena, defendido por Dondis (1999) como "alfabetismo visual". Na busca desse 'alfabetismo' e no aperfeiçoamento de regras para a composição da mensagem visual, ele nos afirma que:

"[...] A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais" (DONDIS, 1999, p. 18).

Porém, o autor complementa que o referido sistema jamais poderá ser tão lógico e preciso quanto a linguagem, já que esta é composta de elementos criados pelo homem para codificar, armazenar e decodificar informações. A lógica da estrutura que compõe as linguagens não é alcançada pela 'experiência visual', já que a característica dominante da sintaxe visual é a complexidade, sustentada pelos estados psicológicos e condicionamentos culturais de cada indivíduo.

Os elementos básicos para a comunicação visual, além de objetos e experiências, são ferramentas imprescindíveis no processo de construção dessas mensagens. O ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala (ou proporção), a dimensão e o movimento são planejados e expressos, através de manipulação por via de técnicas visuais (ou leis visuais), todas as variedades de manifestações visuais, objetos, experiências e ambientes.

Essas técnicas devem ser aplicadas com o objetivo de encontrar soluções gráficas no processo de comunicação visual, garantindo a transmissão da mensagem. Observa-se que o contraste é a mais dinâmica delas por ter uma grande variedade de aplicação e proporcionar um melhor entendimento visual em várias situações. Uma observação que precisa ser enfatizada é que o



uso do contraste deve ser sempre relacionado às variantes da harmonia, sua técnica oposta, em decorrência do tipo de mensagem a ser composta graficamente (DONDIS, 1999).

### **PERCEPÇÃO VISUAL**

Perceber e produzir imagens são qualidades inerentes à natureza humana. Isto é observado através dos registros figurativos nas cavernas, desde os tempos Pré-históricos. Partindo desse princípio, podemos evidenciar o potencial educacional dos elementos visuais e reafirmar, junto a Dondis (1999) e Calado (1994), que é necessário preparar e conscientizar os indivíduos da necessidade da 'experiência visual', fazendo-os entender a relação desses elementos como uma linguagem de comunicação efetiva.

Dondis (1999) nos esclarece que o processo de composição é o passo mais difícil para se obter às soluções de problemas visuais, já que é o resultado das decisões, nesta etapa, que determina o objetivo e o significado da mensagem visual, influenciando definitivamente na compreensão obtida pelo receptor. Mas como devemos, no modo visual, oferecer sistemas estruturais definitivos e absolutos para perfeita compreensão da mensagem, diante dos complexos meios visuais?

É certo que, em termos lingüísticos, as regras são definidas através da sintaxe, que distribui as palavras segundo a forma e uma ordenação adequada. Isso não ocorre no campo das mensagens visuais, pois não há regras absolutas e o potencial sintático neste caso, provém da investigação do processo da percepção humana. Sob esse aspecto, a psicologia da *Gestalt* tem contribuído com preciosos estudos no campo da percepção visual, ajudando a formular ou conhecer padrões visuais para a compreensão da organização visual de determinada mensagem.

### **PRINCÍPIOS DA GESTALT**

Por volta de 1910, se deu início ao desenvolvimento da relação entre a psicologia e o design, com base na Escola de Psicologia Experimental. Este fato é decorrente das grandes mudanças na arte e no design. De acordo com Gomes Filho (2004), a *Gestalt*, palavra alemã que pode ser traduzida como "estrutura", "figura" ou "forma", constitui a combinação de vários elementos para formar um todo e isso é essencial para o design gráfico. Estes pressupostos estão calcados no princípio de Max Wertheimer, que em 1912 publica um ensaio sobre percepção visual, onde afirma que "o olho humano tem a tendência natural de agrupar as várias unidades para formar um todo e isso conceitua a visão como uma experiência criativa" (HURLBURT, 1986, p. 136).

Em seguida, apresentaremos sinteticamente, os princípios mais relevantes da psicologia da *Gestalt*, tão importantes para a 'experiência visual' plena:

- **Atração e agrupamento**

A lei do agrupamento tem grande valor para a composição gráfica, pois proporciona a força de atração nas relações visuais, onde o homem tem a necessidade de construir conjuntos a partir de unidades, ligando pontos próximos (Figura 1A). No contexto desta lei, a ligação é feita por atração, por proximidade ou por similaridade das formas, tamanho, textura ou tom (Figura 1B).

- **Positivo e negativo**

Em linguagem visual, podemos dizer que o que domina a visão humana, ou seja, o que mais chama a atenção na composição gráfica é considerado como elemento positivo. Ao contrário, o que se apresenta de maneira mais passiva, considera-se de elemento negativo. Mas há momentos em que há pouco predomínio de um elemento sobre o outro e, na busca pela solução mais simples do que se vê, o olho pode confundir ou ter ambigüidade na tradução da mensagem (Figura 1C).

- **Fechamento**

Segundo Wertheimer (apud Gomes Filho, 2004) outro princípio da *Gestalt* que é fundamental para a formação de unidades, além de possuir um fator organizador da forma, é o fechamento. O senso de organização espacial do olho humano faz com que exista uma tendência à unidade, segregando uma superfície do resto do campo. Ou seja, esse princípio traz no ser humano uma pré-disposição psicológica de unir intervalos e estabelecer ligações por meio de formas já conhecidas do repertório visual. Também estabelece unidades diferentes de intervalos (Figura 1D).

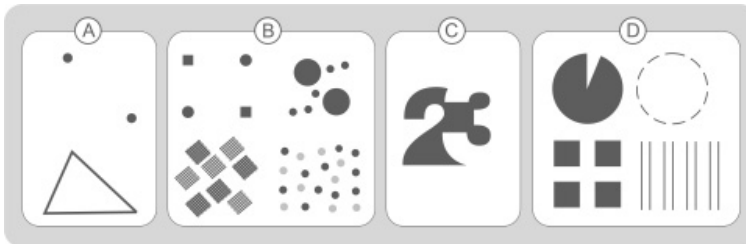


Figura 1

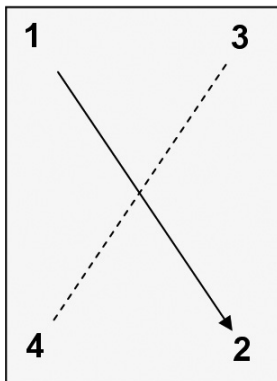


Figura 2

COLLARO, 1996, p.156.

- **Áreas de percepção visual na página**

Collaro (1996) nos esclarece que a vista humana, numa página impressa, tende sempre a caminhar da seguinte forma: de cima para baixo, da esquerda para a direita (ver Figura 2). Sendo assim, classifica o lado superior esquerdo de Zona Óptica Primária (ZOP) do impresso (1). A descida, na diagonal, para a esquerda, de áreas de maior percepção visual (2), ou seja, a área que o leitor privilegia precisa conter elementos de informação importantes, porém nas demais áreas (3 e 4), onde ocorre um menor foco visual, é que o designer deve ter a preocupação à sua valorização e aproveitamento.

## PARÂMETROS GRÁFICOS RECOMENDADOS PARA LIVROS INFANTIS

Os aspectos que envolvem a configuração gráfica do conteúdo informacional precisam estar coerentes quanto aos padrões ou recomendações de legibilidade e ergonomia pré-estabelecidas pela literatura especializada. Apresentaremos, a seguir, alguns desses aspectos, relevantes para o livro didático infantil.

### COR:

Um projeto de comunicação visual bem elaborado trabalha com compensações, levando em consideração o comportamento do olho humano de acordo com a idade do leitor. A capacidade de acomodação do cristalino diminui com o avanço da idade, provocando a presbiopia (dificuldade em ver mais de perto), que solicita o uso de cores mais sóbrias e escuras para um maior relaxamento dos músculos ciliares. No caso contrário, o emprego de cores luminosas, intensas e contrastantes, exige uma maior participação do leitor, sendo adequado para leitores com pouca idade, caso específico das crianças (GUIMARÃES, 2002).

### TIPOGRAFIA:

Dentre os vários estudos realizados entre os anos de 1902 a 1959, sobre legibilidade nos livros infantis, iremos apresentar as diretrizes estabelecidas pelas pesquisas de Burt (1959), que foram adotadas como referência para a investigação realizada por Costa (2003) sobre legibilidade e tipografia nos livros infantis.

Os padrões estabelecidos por Burt (1959) são referentes aos tamanhos adequados do corpo da tipografia para determinada idade, considerando que palavras para crianças com menos de nove anos devem ser bem espacejadas, levando a uma melhor compreensão do conteúdo (Tabela 1).

<b>IDADE (anos)</b>	<b>CORPO (pontos)</b>	<b>Nº DE LETRAS POR LINHA (linha 10,16 cm)</b>	<b>COLUNA (cm)</b>	<b>ENTRELINHA (cm)</b>
<b>Menor que 7</b>	24	32	12.7	0.66
<b>7-8</b>	18	38	10.16	0.432
<b>8-9</b>	16	45	8.89	0.406
<b>9-10</b>	14	52	9.52	0.33
<b>10-12</b>	12	58	10.16	0.305

Tabela 1: Parâmetros tipográficos para livros infantis, recomendados por Burt (1959).

Quanto às variações tipográficas, Walker (1992) menciona que o contato com os vários tipos existentes, nos primeiros anos de aprendizagem escolar, fará com que a criança fique

mais ciente e confortável ao se deparar com as possibilidades existentes à apresentação do texto, em várias situações do cotidiano.

#### **IMAGEM PICTÓRICA:**

Lins (2002) destaca o caráter da ilustração como característica peculiar do livro infantil, pois assim como o texto - e, em alguns casos, até mais -, ela possui grande importância às interpretações produzidas pelas crianças. Isso aliado a técnicas e recursos gráficos que enriquecem visualmente, atraindo o olhar e aprimorando a percepção de seu público.

A importância das ilustrações nos livros infantis supera a condição única de auxiliar o texto e passa a desempenhar uma função mais ativa na leitura, na compreensão e no desenvolvimento da criança leitora (WERNECK, 1998).

#### **METODOLOGIA E ANÁLISE**

##### **PESQUISA EXPLORATÓRIA:**

A pesquisa exploratória foi realizada no período de 7 a 29 de julho de 2005, através de visitas realizadas a duas escolas (uma da rede pública municipal e uma da privada), com o objetivo de reunir o material para a análise. O critério adotado para a escolha destes estabelecimentos foi o da representatividade e/ou aceitação que cada um tem na sua respectiva rede de ensino. Para a análise dos livros da rede pública, foi escolhida a Escola Municipal Padre José de Anchieta<sup>II</sup> e para a análise dos livros da rede privada, o Colégio Boa Viagem<sup>III</sup>.

Os livros de 1ª série (Ensino Fundamental) coletados para análise, adotados para o ano letivo de 2005 pela Escola Padre José de Anchieta (que, para efeito do estudo, será considerada como Escola (1) foram os seguintes: Português - *Uma proposta para o letramento* (Ed. Moderna); *Caminhos da Ciência – uma abordagem sócio-constructiva* (Ed. IBEP); *História e Geografia* (Ed. Ática); *Vivência e Construção – Matemática* (Ed. Ática). Já os livros do mesmo nível escolar, adotados em 2005 pelo Colégio Boa Viagem Escola (2) foram: *Português - Uma proposta para o letramento* (Ed. Moderna); *Redescobrir Ciências* (Ed. FTD); *História* (Ed. Moderna); *Geografia* (Ed. Moderna); *Aprendendo e Compreendendo Matemática* (Ed. Solução).

Para complementar a pesquisa exploratória foi realizada entrevista com a coordenação pedagógica de cada escola com o objetivo de compreender o processo de seleção, conhecer os profissionais envolvidos e os critérios utilizados à escolha dos livros adotados.

A análise dos oito livros da amostra adotados pelas escolas 1 e 2, para o ano letivo de 2005, foi realizada em duas etapas: a primeira, nomeada de *Análise Macro*, contemplou os aspectos da produção gráfica e dos elementos estruturais que compõem o livro como um todo; a segunda, chamada de *Análise Micro*, fez uma abordagem mais específica e detalhada dos elementos que fazem parte da composição gráfica nas páginas características do livro (capa, folha de rosto, sumário, unidade, capitular, página tipo).

### **ANÁLISE MACRO: O LIVRO**

Dentre os vários tipos de impressões, acabamentos, formatos e tipos de papéis utilizados para se confeccionar um livro, além das diferentes possibilidades de estrutura em que o texto ou conteúdo informacional é dividido, se pode afirmar que não existe uma regra ou um único padrão na qual essa peça gráfica é apresentada.

Diante da amostra para a análise, observa-se a necessidade em avaliar os aspectos acima mencionados, considerando que os livros são provenientes de diferentes editoras, autores e, conseqüentemente, diferentes formas e conteúdos. Para isso, foram elaboradas duas fichas para a *Análise Macro*: ficha 1: Produção gráfica; ficha 2: Elementos estruturais do livro.

### **ANÁLISE MICRO: O PROJETO GRÁFICO**

A análise de um projeto gráfico não é uma tarefa simples, visto que ele envolve vários elementos como: tipografia, formas, tonalidades, cores, ilustrações, configurações e modos de simbolização da linguagem visual, entre outros fatores que irão determinar a eficácia e coerência entre o conteúdo e a forma.

Para a realização dessa análise, foi elaborada a Ficha 3 (Figura 3), na qual pode ser registrado o comportamento gráfico dos elementos acima citados. Com o objetivo de identificar (ao comparar com os parâmetros e padrões gráficos pré-determinados da linguagem visual, aliados às considerações dos profissionais da área educacional), as possíveis falhas dos projetos gráficos presentes no livros.

Partindo da informação de que cada livro possui, aproximadamente 200 páginas, a seleção destas foi elaborada seguindo os seguintes critérios:

1) As páginas que fazem parte da estrutura comum a todos os livros: capa, folha de rosto, sumário, unidade e/ou capitular.

2) As páginas correspondentes ao conteúdo e atividades dos capítulos foram chamadas de “*páginas tipo*”. Foram analisadas pelo menos quatro ‘páginas tipo’ de cada livro, escolhidas a partir da frequência com que a estrutura gráfica mais se repete. O posicionamento ou a numeração destas páginas esteve distribuído ao longo do livro, contemplando os diferentes momentos do conteúdo.

Após a análise individual das páginas e a análise geral dos livros, os resultados obtidos foram tabulados, revelando o nível de ocorrência dos diferentes aspectos gráficos já mencionados.

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A pesquisa exploratória possibilitou ao presente estudo, uma breve análise dos aspectos de produção e apresentação gráfica dos livros de 1ª Série do ensino fundamental, oriundos das diferentes editoras neles representados.

Considerando que a produção gráfica dos livros da amostra não possui o mesmo tipo de acabamento, pondera-se que: tendo como base os parâmetros de produção gráfica mencionados por Oliveira (2000), os exemplares adotados pela Escola (2) possuem uma maior

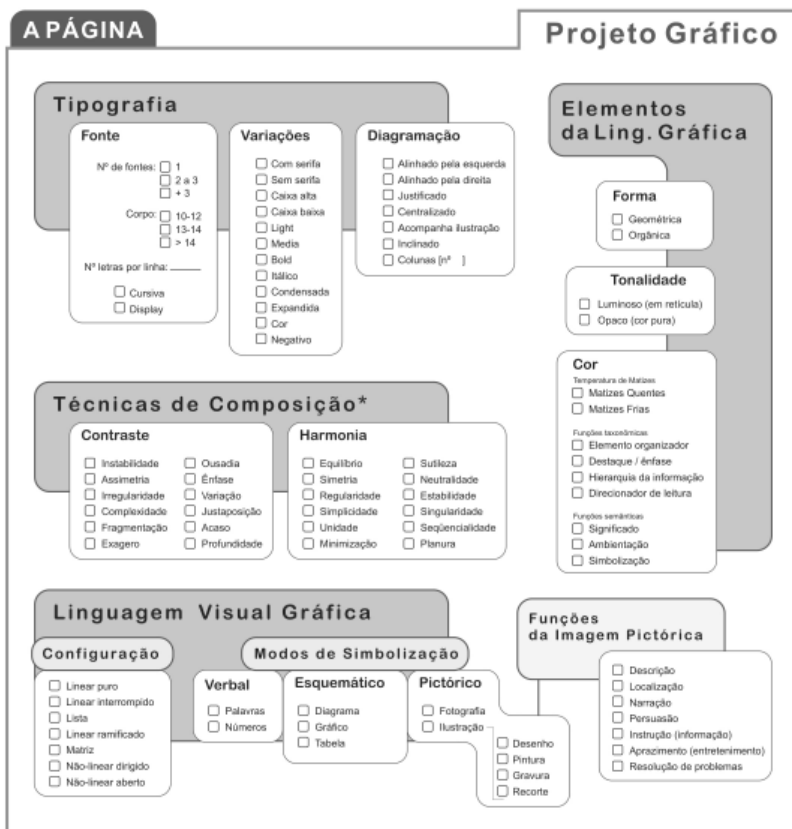


Figura 3

resistência por apresentarem acabamentos de laminação, plastificação ou encadernação em espiral. Neste sentido, Lins (2002, p. 45) afirma que essa resistência é relevante tanto no material (tipo de papel, impressão) como no acabamento (encadernação, plastificação) para o manuseio característico das crianças da 1ª série, que, em muitas ocasiões, “interagem com o livro tal qual um brinquedo”.

Esse tratamento mais resistente, apresentado nos livros da Escola (2), deve-se ao fato de que a aquisição - segundo a coordenadora pedagógica, Profª Maria Aparecida da Costa - “é feita diretamente pela instituição e conseqüentemente, possui autonomia junto às editoras”. Já na rede pública, de acordo com a Profª Coema Maria Oliveira de Santana, coordenadora pedagógica da Escola (1), essa aquisição acontece de maneira diferente: “os livros devem estar na lista do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) do Ministério da Educação e, além disso, indicados pela equipe técnica da prefeitura”. Isso evidencia que o tratamento de produção

gráfica dado aos livros didáticos da rede pública está condicionado, ou deve se adequar, aos recursos orçamentários do Governo Federal Brasileiro.

Introduzindo, agora, os aspectos pertencentes à *Análise Micro*, observa-se através da Tabela 2, que todos os livros da amostra, foram utilizadas fontes com corpo maior que 14 pontos e número de letras por linha entre 41 e 60. A partir destas informações, verifica-se que o tamanho da letra está coerente para os alunos da 1ª Série, já que Burt (1959) recomenda o corpo dos caracteres entre 14 e 18 pontos com o objetivo de acomodar ou proporcionar um maior conforto à leitura.

<b>TIPOGRAFIA - Fonte</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Uso de 1 tipo	-	-
Uso de 2 a 3 tipos	03	37,5%
Uso de mais de 3 tipos	06	75%
Tamanho do tipo (corpo) entre 10 e 12	-	-
Tamanho do tipo (corpo) maior que 14	08	100%
Nº de letras por linha: 0 a 20	-	-
Nº de letras por linha: 21 a 40	-	-
Nº de letras por linha: 41 a 60	08	100%
Nº de letras por linha: 61 a 80	-	-
Uso de fonte cursiva (tipo manuscrita)	03	37,5%
Uso de fonte display (tipo decorativa)	02	25%

Em relação ao número de caracteres utilizados por linha, os resultados obtidos na análise não correspondem aos padrões recomendados por Burt (1959), que aconselha o máximo de 38 letras por linha para alunos da 1ª Série (ver Tabela 1). Percebe-se, então, que esse parâmetro não foi respeitado nos livros da amostra, já que o número de caracteres por linha está entre 41 e 60. De acordo com Burt, isso torna a coluna longa e, como conseqüência, um ponto negativo à legibilidade, atração e comodidade do leitor infantil.

Outro aspecto importante que deve ser registrado nesta discussão é o uso da cor nos livros da amostra. Quanto à tonalidade, 62,5% deles apresentaram a cor opaca (pura, forte) e, na mesma proporção, matizes frias prevalecendo sobre as quentes. Este último resultado demonstra que esses livros podem distanciar as crianças na medida em que se excede o emprego de cores frias. Guimarães (2002, p.43) justifica essa afirmativa quando diz que: "o emprego de cores luminosas, intensas e contrastantes, exige uma maior participação do leitor, sendo adequado para leitores com pouca idade, caso específico das crianças." Se faz necessário, então, que nesses livros as cores quentes

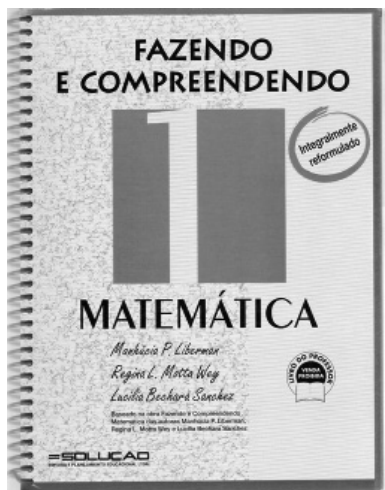


Figura 4: Capa Livro Matemática  
(Fonte: editora SOLUÇÃO).

Cordeiro (1987) acredita que o livro para criança deve ser diferenciado do livro para adulto, através do uso de ilustrações próximas do seu repertório.

Seguindo o raciocínio dos autores citados nesta discussão, ainda foram identificados problemas consideráveis de legibilidade e atração visual na capa do livro de Matemática (Figura 4), bem como a ausência de um projeto gráfico consistente no livro de Ciências da Escola (2), possuindo vários desenhos, texturas, tamanhos e cores da tipografia.

## CONCLUSÕES

O trabalho do designer no planejamento visual dos livros didáticos infantis é um fator determinante à boa assimilação da informação, principalmente para a criança da 1ª série do Ensino Fundamental, devido à participação qualitativa deste profissional que utiliza, de forma lógica e criativa, os recursos legíveis e funcionais da linguagem visual.

Através das análises da amostra, foi possível identificar a existência de um acabamento gráfico diferenciado entre o livro oriundo da rede pública e o da privada. As diferenças na qualidade e gramatura do papel, no revestimento da capa (inexistente nos livros coletados na escola municipal) se deve ao fato de que a instituição privada tem mais autonomia na compra desses livros, enquanto que a pública depende dos recursos do Ministério da Educação.

Alguns aspectos relevantes da linguagem visual, obtidos na amostra: o tamanho da coluna de texto é superior ao recomendado; a linguagem pictórica predominante é a fotografia; e, as cores mais presentes são de matizes frias. Esse resultado demonstra que os livros didáticos para crianças podem estar perdendo o fator lúdico que tanto atraem sua atenção. Este é um dos pontos que pode ser aprofundado, em pesquisa posterior, abrangendo um número representativo de

tenham considerada participação, seja nas ilustrações ou com a função de destacar e organizar a leitura.

Quanto à ocorrência dos tipos de simbolização do modo pictórico encontrados nos livros da amostra, constatou-se que a fotografia foi bem mais utilizada quando comparada com a ilustração (desenho), principalmente nos livros de Ciências, História e Geografia. O uso exagerado de fotografias nesses livros pode distanciar ou desestimular o aprendizado da criança, pois Lins (2002, p.45) aconselha que “os livros destinados às crianças pequenas, em fase inicial de aprendizagem, devem ser mais coloridos, contendo bastantes ilustrações e com pouca massa de texto para que o aprender caminhe em conjunto com o prazer”. Ainda a esse respeito, Cor-



livros didáticos, para se chegar a um resultado significativo sobre esta questão.

#### NOTAS

- I. Para o estudo da linguagem gráfica, adotamos os conceitos propostos por Twyman (1979, p.118), sendo 'gráfico' aquilo que é desenhado ou feito visível em resposta a decisões conscientes e 'linguagem' como o veículo de comunicação.
- II. Endereço: Rua Capitão Adolfo Taquis, s/nº, Mustardinha - Recife - PE - Telefone: 81 3232-2273.
- III. Endereço: Rua Professor Eduardo Wanderley Filho, 539, Boa Viagem - Recife - PE - Telefone: 81 3465-4444.

#### REFERÊNCIAS

- BURT, Cyril. **A psychological study of Typography**. London, CUP, 1959.
- CALADO, Isabel. **Utilização educativa das imagens**. Porto, Porto: 1994.
- COLLARO, Antônio Celso. **Projeto Gráfico - Teoria e Prática da Diagramação**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.
- CORDEIRO, Xênia L. Da Invenção da Imprensa ao livro infantil: um enfoque editorial. In: **Revista Ciência da Informação**. v.16, n.1, p.27-35 . Brasília, 1987.
- COSTA, Manuela Cabral da. **Tipografia em livros infantis**. Monografia de graduação em Desenho Industrial / Programação Visual. Departamento de Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2003.
- DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luís Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma**. São Paulo: Escrituras, 2004.
- GUIMARÃES, Luciano. **A Cor como informação: a construção biofísica, lingüística, e cultural da simbologia**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- HURLBURT, Allen. **Layout: o Design da página impressa**. 1. ed. São Paulo: Nobel, 1986.
- LINS, Guto. **Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. São Paulo. Rosari, 2002.
- OLIVEIRA, Marina. **Produção Gráfica para Designers**. Rio de Janeiro: 2AB Editora, 2000.
- TINKER, Miles. A. **Print for children 's text books**. 1959. University of Chicago Press, 1931.
- TWYMAN, Michael. A schema for the study of graphic language, In: Paul A. Kolers, MeraldE. **Wrolstad & Herman, Processing visible language**. New York: Bouma, vol. 1, p. 117-150, 1979.
- WALKER, Sue. **How it looks: a teacher's guide to typography in children's books**. Reading, UK: University of Reading, 1992.
- WERNECK, Regina. A importância da imagem nos livros. In: Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (Org.) **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. 144p.

#### CURRÍCULOS RESUMIDOS

Solange Galvão Coutinho. Professora e pesquisadora do Curso de Design da UFPE (1984-atual). Ph.D em Tipografia e Comunicação Gráfica, Universidade de Reading, Inglaterra (1998). Presidente da Comissão de Especialista da área de Design SESU-MEC, Consultora do INEP-MEC. Membro da Equipe do Centre de Recherche Images et Cognitions (CRIC) da Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne.

José Fábio Luna da Silva. Bacharel em Programação Visual, Coordenador da Equipe de Design Editorial para

# POSSIBILIDADES ESTÉTICAS NA CRIAÇÃO DA VIDA COMPUTACIONAL E ARTE ROBÓTICA

Suzete Venturelli

## RESUMO

Resumo: A vida computacional pode ser definida como um campo da informática que visa elaborar e estudar programas que evidenciam pelo menos uma das formas da vida, como a evolução, a emergência, a auto-organização, a complexidade ou a reprodução, entre outras. O texto apresenta algumas características sobre vida computacional, realidade aumentada, robótica e trabalhos artísticos que envolvem esses campos de conhecimento.

Palavras-chave: Vida computacional, robótica, arte computacional.

## ABSTRACT

*Abstract: The computational life can be defined like a field of data processing that is going to elaborate and study programs show up at least one of the forms of the life, as the evolution, the emergency, to auto-organization, the complexity or the reproduction, between other. The text presents some characteristics about life computacional, reality increased, robotics and artistic works that involve those fields of knowledge.*

*Keywords: computacional life, robotics, art computacional.*

## INTRODUÇÃO

É muito difícil apreender a vida. Entretanto, o tema fascina não só cientistas, mas também artistas que estudam as possibilidades estéticas do campo de conhecimento denominado de vida artificial (VA). A VA foi definida por Christopher Langton<sup>1</sup>, em 1989, como sendo o estudo de sistemas construídos pelo homem que apresentam comportamentos característicos de sistemas naturais. A definição da VA depende da definição que damos à vida.

Como definir a vida é muito complexo, e conseqüentemente é também muito difícil definir os limites da vida artificial. Como responder à pergunta: em que momento deixamos de falar em vida e passamos a falar de vida artificial? Ou, ainda, Qual o limite entre uma máquina ou um programa e uma vida artificial?

Uma das possíveis definições que aqui apresentamos está baseada na definição de J. Doyne Farmer e Alleta d'A. Belin<sup>2</sup>, que apresentam as seguintes características para a VA:

1. O ser humano contribui com todo aparecimento de VA;
2. Um sistema de VA é autônomo;
3. Um sistema de VA interage com seu meio ambiente;
4. Existe emergência de comportamentos num sistema de VA;
5. Um sistema de VA pode se reproduzir sozinho;
6. Um sistema de VA possui uma capacidade de adaptação;
7. Ao contrário da vida natural um sistema de VA pode estar dividido em diferentes lugares.

Desde sempre a criação da vida tem suscitado paixões. O ser humano tenta ultrapassar a sua humanidade estudando meios de criar a vida artificialmente. Atualmente com os recursos computacionais somados aos conhecimentos biológicos e cognitivos estamos caminhando no sentido da criação artificial da vida.

O ser humano está criando o humanóide à sua imagem. As duas características mais interessantes do ser humano são sua capacidade de imaginação e criação. A partir da sinergia dessas capacidades ele inventa novas maneiras de pensar, de imaginar logo, de criar.

Esse tema é recorrente na história da humanidade desde a mitologia grega, passando pela religião, ciência de ficção e cinema. Essas duas últimas maneiras de se expressar são particularmente muito interessantes, pois mostram antes mesmo que seja possível tecnicamente de acontecer as possibilidades que a ciência pode um dia alcançar. A ficção científica sempre manteve o imaginário coletivo preenchido com sonhos de criaturas artificiais criadas pelo ser humano, incentivando inclusive os cientistas a se enveredarem por esses caminhos desconhecidos. Por outro lado, verifica-se que as descobertas científicas vêm alimentando o imaginário dos artistas.

#### **DIFERENTES FORMAS DE VIDA COMPUTACIONAL**

A definição de vida computacional ou artificial, como também é denominado o campo, proposta por Christopher Langton, não é a única. Claus Emmeche<sup>III</sup>, calcado na definição de autopoieses de Francisco Varela e Humberto Maturana, classificou as formas de vida artificial em dois grupos principais: as versões triviais e as não triviais. Para cada um dos grupos podemos encontrar vidas artificiais fortes e fracas. A vida artificial forte corresponde a uma pesquisa de criação vida, enquanto que a outra procura imitar a vida.

O grupo trivial tem duas propostas de criação de vida artificial. A primeira corresponde às simulações e aos modelos, onde as simulações são fundamentadas em modelos matemáticos, conceituais ou físicos de sistemas biológicos, que nunca poderá chegar a criar formas de vida real. A segunda visa modificar organismos vivos pelos seres humanos, por meio de manipulação genética.

O aspecto não trivial corresponde primeiramente aos sistemas computacionais que são por definição estritamente informáticos. As pesquisas têm por objetivo a criação de organismos virtuais considerados como vivos pelo autor. Essas pesquisas são as mais contestadas sobre vida artificial. Em segundo lugar temos as pesquisas com robótica evolutiva, que regrupa os robôs autônomos e evolutivos. O terceiro tipo é a criação de organismos primitivos a partir de experiências físico-químicas *in vitro*.

Existem, portanto, diferentes formas de vida artificial e na tentativa de encontrar definições surgem as categorias que procuram tentar encontrar respostas para algumas perguntas interessantes, como: temos uma vida artificial quando fazemos um transplante ou mesmo quando usamos uma prótese? Também é difícil de encontrar um limite entre uma vida artificial e um programa dotado de inteligência.

Neste texto trataremos mais especificamente sobre trabalhos artísticos que estão sendo desenvolvidos com os sistemas computacionais e a robótica evolutiva.

## SISTEMAS COMPUTACIONAIS

A introdução da vida artificial na criação artística repousa como fenômeno estético sobre a questão da interatividade, que é tradicionalmente concebida como a relação de um humano com uma máquina reativa, um diálogo com um sistema que é privado de consciência, mesmo se ele for inteligente. Na vida artificial, algo diferente acontece. Não sabemos se o termo subjetividade computacional ou artificial seria correto para designar uma característica estética, mas podemos dizer que assistimos ao surgimento de um novo tipo de percepção em relação às máquinas computacionais, que é a percepção do real ou do virtual, não só por um ser vivo, mas também por um ser artificial.

A partir do momento em que seres artificiais possuem sensores ou são constituídos de redes neurais e atuadores que permitem a sua expressão, eles preenchem as condições de autopoiesis e acendem ao estatuto de seres vivos. É nesse momento, que a relação do criador com sua obra muda completamente, ou seja, a relação é de igual para igual.

Alguns artistas viram nessas invenções a possibilidade delas serem adequadas a propósitos artísticos e passaram a trabalhar com a idéia da criação de seres e imagens virtuais, que trazem uma certa autonomia em relação ao real. Entramos assim num segundo nível de interação com a imagem, que não depende somente da interação com o real para existir, ou seja, é uma imagem de alto nível de complexidade que estabelece interatividade entre elementos da vida artificial e da IA. A seguir citaremos algumas obras e artistas de destaque nesse campo de pesquisa, que visam a interação principalmente entre seres virtuais na constituição da imagem.

Karl Sims<sup>IV</sup> construiu seres virtuais que são capazes de aprender a andar, nadar e pular em ambiente físico simulado. Esses seres descobrem novas estratégias para atingir seus objetivos, que não existem na realidade, mas que são também eficazes. Para o artista sua instalação Galápagos de 1999 significa:

*"an interactive Darwinian evolution of virtual "organisms." Twelve computers simulate the growth and behaviors of a population of abstract animated forms and display them on twelve screens arranged in an arc. The viewers participate in this exhibit by selecting which organisms they find most aesthetically interesting and standing on step sensors in front of those displays. The selected organisms survive, mate, mutate and reproduce. Those not selected are removed, and their computers are inhabited by new offspring from the survivors. The offspring are copies and combinations of their parents, but their genes are altered by random mutations. Sometimes a mutation is favorable, the new organism is more interesting than its ancestors, and is then selected by the viewers. As this evolutionary cycle of reproduction and selection continues, more and more interesting organisms can emerge."*

Michel Bret desenvolveu um software com base na estrutura de rede neurais e algoritmos genéticos para controlar corpos virtuais. Atualmente está trabalhando com a artista Marie Héléne Traumus, na Université Paris 8, Saint Denis, e estuda a possibilidade de implementar em tempo real essas idéias para realizar instalações artísticas "inteligentes". Nessas diferentes produções, não existe um cenário, não existe trama narrativa, não se trata de contar uma história, mas a intenção é produzir seres

artificiais com vida, nos quais os seus comportamentos dependem da interação entre eles, seja num ambiente virtual (interatividade endógena) seja num ambiente real (interatividade exógena).

Outro exemplo, denominado *The bush soul*, é um *software* da artista Rebecca Allen (2003: 310), que ela define como a consciência viajante num mundo de vida artificial. Nesse mundo a pessoa penetra num espaço vivo e receptivo. Os habitantes desse mundo virtual são programas que definem comportamentos, desejos e sentimentos em relação a qualquer outro objeto virtual que encontrar. Os modos de sentir dirigem o personagem e seus movimentos afetando suas reações. A comunicação entre os personagens ocorre por meio de gestos, som e emissão de energia. O usuário do sistema pode interagir e é interpretado pela artista como uma alma, enquanto sua imagem é representada como uma esfera de energia pulsante. Na medida em que explora o espaço tridimensional ele pode ser puxado para dentro de uma criatura e habitar o seu corpo, como um avatar. O sistema compreende uma parte física, dotada de um joystick háptico com retorno de força, dando sensação tátil e de navegação, na interação. Esse sistema composto de software e hardware permite explorar relações com habitantes virtuais através de uma interface multissensória. O trabalho amplia a definição tradicional de personagens, já descrita para as animações, pois aqui têm vida própria e projeto derivado de um certo tipo de comportamento e estilo de movimento, que pode ser modificado em tempo real pelo usuário.

Desenvolvido sob nossa coordenação, citamos como exemplo, também, a última versão do trabalho artístico intitulado *MAR*, cuja origem é a tecnologia da realidade aumentada<sup>v</sup> misturada. Esse trabalho se refere à criação de um *software* de simulação de um sistema autômato celular num ambiente de realidade aumentada, misturando imagens de vídeo com uma vida computacional tridimensional, com células simulando formas orgânicas. Assim como num jogo, o trabalho tem como referência o Jogo da Vida de John Conway cujo objetivo explora como a partir de regras simples podemos dar surgimento a estruturas que simulam a vida, o comportamento e a morte.

Ele pressupõe que “organismos” no seu mundo artificial podiam atuar como aqueles do mundo real – movendo, crescendo, reproduzindo, evoluindo e, talvez, até mesmo pensando.

As regras da vida artificial no programa são:

#### **Primeira possibilidade**

- Se uma célula está OFF, ela fica ON se exatamente 3 células dos seus vizinhos estão ON;
- Se uma célula está ON, ela continua ON se exatamente 2 ou 3 de seus vizinhos estão ON; caso contrário, ela fica OFF.

#### **Segunda possibilidade**

- Se uma célula está ON, ela fica OFF, independentemente dos estados de seus vizinhos;
- Se uma célula está OFF, ela fica ON, se exatamente 2 de seus vizinhos estão ON; caso contrário, ela permanece OFF.

#### **Terceira possibilidade**

- Jogo personalizado, onde o usuário informa as regras de transição. As regras do estilo personalizado seguem uma idéia básica:

- Uma célula muda de estado (ON para OFF ou OFF para ON), se ela possui exatamente X ou Y ou Z ou... vizinhos ONs. E estes valores (X,Y,Z,...), que variam entre 0 e 8, são informados pelo usuário, através de uma janela.

A simulação da vida e da morte está inserida num ambiente tridimensional que se modifica lentamente com o passar do tempo computacional.

## **VIDA COMPUTACIONAL E ARTE ROBÓTICA**

Desde 1999 a Telefônica da Espanha tem incentivado a relação da arte com a área da vida artificial através do concurso Vida. Citamos como exemplo de artistas premiados: Erwin Driessens e Maria Verstappen que criaram um robô que faz cócegas ao passear sobre o corpo humano; Bill Vorn e Louis-Philippe Demers criaram La cour des miracles, apresentaram uma instalação com robôs reativos, não interativos, que se movimentam de forma diferente conforme sentem a presença humana e das outras máquinas e Ken Rinaldo criou uma instalação denominada auto-poiesis que modifica todo o seu sistema de grupo em função da presença humana que repassa informação para todo o grupo de máquinas a partir do mais próximo.

Um exemplo muito interessante, no que diz respeito à robótica, é o trabalho de Nicolas Reeves<sup>VI</sup> que, ao apresentar sua pesquisa artística na Universidade de Brasília, em março de 2006, descreveu a criação de um trabalho artístico, onde interpreta também a teoria Jogo da Vida, de John Conway, citada anteriormente. Seu trabalho foi denominado de Mascarillons e representam autómatos celulares voadores.

Essa pesquisa foi realizada em colaboração internacional com a École de Design de l'UQAM, departamento de informática, e a École de Design Industriel de l'Université de Montreal, entre outras. Segundo o autor,

*“Développement d’automates volants (aérobots) à comportement émergent, communiquant au moyen de signaux lumineux et sonores, susceptibles de former des assemblages ou de développer des comportements par intelligence en essaim. Les automates évolueront au sein d’une enceinte sphérique de projection panoramique leur servant d’espace d’évolution et qui permettra l’étude de leur comportement en environnement immersif. Des procédures spécifiques d’interactions entre automates et êtres humains et entre automates et automates seront développées. Les premiers automates volants réalisés, de forme cubique, s’appellent les “Mascarillons”. Véritable plate-forme d’exploration pour la robotique, la vision artificielle, les arts de la scène et les performances interactives, le projet donne lieu à des publications scientifiques, à des développements technologiques et à des présentations artistiques (performances et installations).”*

Seu sistema computacional é composto por uma estrutura ultraleve metálica sobre a qual é estendida uma malha de poliuretano preenchida com hélio. O peso da estrutura não ultrapassa 4 Kg. A estrutura flutua no ar e segue as regras de Conway, citadas acima. Sobre a estrutura um programa de projeção adaptativo dinâmico, adapta e recorta em tempo real imagens projetadas sobre a estrutura, de modo a seguir os aerobots durante a apresentação.

## CONCLUSÃO

Antigamente, Hefáistos deus grego dos ferros e dos metais, forjava o robô Talos, que como gigante tinha a função de guardar Creta. Atualmente, assim como os gregos que desejam criar a vida, continuamos tentando criar vidas artificiais ora inventando sistemas que se autoregeneram e se autopreservam dentro das máquinas ora como robôs evolutivos. Insatisfeitos com o que conseguimos até agora, continuamos tentando conhecer os seres vivos aprender com eles, para tentar aprimorar nossas invenções, propondo outras formas de vida, como as computacionais, que não são mais iguais as dos seres vivos, embora mantenham algumas características deles.

Os artistas contribuem com as pesquisas científicas naturalmente, pois envolvem projetos interdisciplinares, com participação de cientistas da computação, biólogos e engenheiros. A maioria das propostas, como as citadas neste texto, se desprendem de aproximar seus trabalhos de algum tipo de função vinculado com as descobertas científicas. As imagens ou formas robóticas artísticas se caracterizam principalmente por pertencerem a um grupo de artistas/cientistas internacional que se interessam pela informatização da sociedade e pelo uso das tecnologias contemporâneas de modo crítico, mostrando um imaginário que se desvela pela liberdade de ir além do que é possível de ser visualizado dentro das normas estabelecidas pela ciência e tecnologia.

## NOTAS

- I. [www.cs.ubc.ca/~hoos/Courses/CPSC101-05/Slides/a-life-x6.pdf](http://www.cs.ubc.ca/~hoos/Courses/CPSC101-05/Slides/a-life-x6.pdf).
- II. J. D. Farmer and A. d'A Belin, *Artificial Life: the coming evolution*. In **Artificial Life II**, Ch. G. Langton et al., Addison-Wesley, Redwood City, California, 1991, 815 - 840.
- III. <http://www.nbi.dk/~emmeche/>.
- IV. <http://www.genarts.com/karl/>.
- V. A realidade aumentada (RA) está associada a outros conceitos derivados como a realidade mediada que modifica a visão do mundo real a partir de dispositivos físicos ou lógicos, como um tipo de filtro. Os outros subconjuntos da RV compreendem também a realidade diminuída (RD) que é usada para "limpar" a realidade, modificando, substituindo ou suprimindo visualmente elementos reais por outros, inclusive podendo ser virtuais. Um outro subconjunto, ou linha de pesquisa denomina-se realidade artificial, nome criado por Myron Krueger, é definido como um mundo virtual no qual o usuário interage tão naturalmente que sente a sensação de imersão. Como subconjunto específico da RA encontramos a realidade ampliada que a complementa no sentido de aumentar as propriedades do objeto real com informações virtuais como acontece com uma cirurgia onde paciente e médico estão em diferentes locais, intermediados por um sistema implementado em rede de comunicação computacional.
- VI. <http://www.hexagram.org/>.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Professora do Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais da UnB. Coordenadora do Laboratório de pesquisa em arte e realidade virtual. Pesquisadora 1C do CNPq.

# REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA E CULTURA

Valzeli Figueira Sampaio

## RESUMO

Reflexões sobre a relação entre tecnologia e cultura e os fenômenos instaurados nesta relação que vêm provocando uma mudança radical no estatuto do humano. Atualmente, é possível detectar certas transformações na definição do homem, tanto no que pensamos que é humano como na maneira com que somos humanos. Esta mutação pode estar fortemente vinculada à cultura digital que hoje permeia o mundo. Esta mutação trata-se a partir da matriz sócio-cultural em que as sociedades ocidentais contemporâneas estão imersas; uma matriz cada vez mais atravessada e impregnada pelos produtos e pelas metáforas emanadas da tecnociência digital.

Palavras-chave: tecnologia, cultura, digital, arte e cultura, linguagem visual.

## ABSTRACT

*Reflections on the relation between technology and culture and the phenomena restored in this relation that come provoking a radical change in the statute of the human being. Currently, it is possible to detect certain transformations in the definition of the human, as much about what we think that is human as in the way with that we are human. This mutation can be strong entailed to the digital culture that today around the world. This mutation is treated from the partner-cultural matrix where the occidental societies contemporaries are immersed; a matrix each time more crossed and impregnated by the products and the emanated metaphors of the digital tecnociência.*

*Keywords: technology, culture, digital, art and culture, visual language.*

O mundo-objeto da tecnologia pertence ao mundo da cultura. Essa afirmação revela somente a superfície de uma discussão complexa que vem mobilizando pensadores e teóricos desde os gregos. Temos o hábito – cultivado por muito tempo – de imaginar esses dois mundos como separados, como dois grandes afluentes correndo incessantemente para o mar da modernidade e dividindo em seu curso, o mundo em dois campos, o dos que habitam nas margens da tecnologia e o dos que habitam nas margens da cultura.

Este tipo de oposição influencia grande parte do pensamento contemporâneo. Há duas concepções básicas de cultura, as humanistas, de um lado, e as antropológicas de outro. As primeiras são seletivas, concebendo como culturais apenas alguns segmentos da produção humana em detrimento de outros considerados não culturais. As antropológicas são não-seletivas, pois aplicam o termo cultura à trama total da vida humana numa dada sociedade. Na realidade a oposição entre o conceito humanista e o conceito antropológico da cultura foi um problema do início do século XX, logo superado pelas impressionantes transformações que a cultura vem passando.

Até meados do século XIX, dois tipos de culturas se delineavam nas sociedades ocidentais: de um lado, a cultura erudita das elites, e de outro lado, a cultura popular, produzida no seio das classes dominadas. O advento da cultura de massa a partir da explosão dos meios de reprodução técnico-in-



industriais – jornal, fotografia, cinema – seguida da onipresença dos meios eletrônicos de difusão – rádio e televisão -, produziu um impacto até hoje atordoante na tradicional divisão de cultura erudita, de um lado, e cultura popular, de outro. Ao absorver e digerir, dentro de si, essas duas formas de cultura, a cultura de massas tende a dissolver a polaridade entre popular e erudito, anulando suas fronteiras. Disso resultam cruzamentos culturais em que o tradicional e o moderno, o artesanal e o industrial mesclam-se em tecidos híbridos e voláteis próprios das culturas urbanas.

Com o agigantamento crescente dos meios de comunicação de massa, no século XX, provocaram o crescimento das dificuldades para estabelecer as distinções claras entre o popular, o erudito e o massivo. Essas dificuldades atingiram o seu clímax a partir dos anos 80, com o surgimento de novas formas de consumo cultural propiciadas pelas tecnologias do disponível e do descartável: as fotocopiadoras, os videocassetes, videoclips, o controle remoto, seguido pela indústria de cds e a tv a cabo, ou seja, tecnologias para demandas simbólicas heterogêneas, fugazes e mais personalizadas.

O computador como máquina e como técnica reflete uma relação sinérgica com o homem, potencializando a presença das mídias na sociedade pós-industrial. Por sua constituição, apresenta-se como um ambiente de circulação de pensamento e indica-nos sobre o seu modo de ser: prótese dos sentidos. Sendo, desta forma, uma interface para a expansão da imaginação. Instaurando um outro modo de perceber, conhecer e ser diante da tecnologia do disponível. O computador nos tornou muito mais próximos, disponibilizando informações, lugares de difícil acesso, pessoas conhecidas e desconhecidas. E, para, além disso, inaugura a percepção de um espaço polidimensional da informação, e também das relações que fomentam a criação e a troca em espaços coletivos, multiusuário, espaços sem centros.

A natureza criativa do homem contemporâneo que à semelhança dos homens em outros contextos históricos, desenvolve-se numa realidade social cujas necessidades e valores culturais moldam seus valores individuais e, por conseguinte, o seu modo de pensar e agir no momento de criar. A cultura influencia a visão de vida de cada um. Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações.

O termo cultura possui associações diferentes e, em alguns casos, significações complexas. O indivíduo coloca na sua relação social, consciente ou inconscientemente, os valores culturais do contexto ao qual pertence e a partir de onde cria, sendo ao mesmo tempo uma nova forma de comunicação de todos com tudo. Do ponto de vista da criatividade, a cultura tem um papel determinante no momento da criação.

A relação entre cultura e sociedade dá-se em um lugar, no sentido geográfico da palavra lugar, materializada através da técnica e da tecnologia. A principal forma de relação entre homem e natureza dá-se através da técnica. Entendemos, do ponto de vista semiótico, que o contexto cultural é o espaço de mediação dos signos e que cultura corresponde a um sistema de signos. A sociedade produtora desse sistema corresponde a um macro sistema, desenhando uma rede complexa de intercessão dos signos onde se configura a relação entre cultura e sociedade. Cultura, portanto, manifesta-se como espaço de mediação sógnica e de fusão da tecnologia.

As sociedades só existem e as culturas só se formam, conservam, transmitem e desenvolvem através das interações entre indivíduos, eles próprios portadores e transmissores de cultura. Na relação entre tecnologia e cultura, a contaminação entre local e global não poderia deixar de existir, já que a técnica é um produto cultural. O traçado da palha, a maneira de extrair o óleo de andiroba, são saberes como a palavra, a linguagem, a tecnologia, e têm uma existência de independência e dependência mútua com o homem, por carregar consigo toda a informação que constitui o desenvolvimento do homem, seus sentimentos, idéias, pensamentos. Existe uma correspondência entre cultura, linguagem, tecnologia e o homem que a produz. A tecnologia desenvolvida pelo homem é em si um objeto cultural, produz signos, sistemas sócio-culturais.

As tecnologias dão-se através de coisas, assim como se constitui qualquer forma de pensamento. E a existência dessas coisas e até o seu reconhecimento e validação pressupõem que existiu uma transferência de conhecimento, e, por conseguinte, um relacionamento com a cultura. A tecnologia é produzida dentro de uma cultura e a sociedade condiciona-se por suas técnicas e tecnologias. Muitas oportunidades são abertas a partir do desenvolvimento de uma tecnologia e nem todas são aproveitadas. As mesmas técnicas, por exemplo, podem integrar-se a conjuntos culturais bastante diferentes.

Entendemos cultura como um fenômeno organizado e organizador através do veículo cognitivo da linguagem. Isso só é possível através do conhecimento coletivo, de aptidões apreendidas, experiências vividas, memória histórica. E, é, a partir disso, que a cultura institui regras e organiza a sociedade como macrosistema, como sistema nela contido, que se organiza organicamente.

A cultura da região amazônica, assim como do Brasil, é uma cultura mestiça construída numa relação com o tempo e com o múltiplo. A cultura mestiça é aquela da mediação que se forma nos interstícios, nos intervalos, nas intersecções, no cruzamento das trocas. E não se reduz ao entre, mas ao entre dois sistemas como uma categoria espacial. A mestiçagem não é uma qualidade mas uma ação. Ela existe na variação, na transformação, na metamorfose. Temos o mestiço como resultado de intersecção de culturas e de tecnologias. Na Amazônia, por exemplo, vive-se no interstício entre natureza e cultura.

O estado da mestiçagem proporciona uma relação recíproca, mantendo o conflito do que se ligou e do que não se ligou. Neste sentido, é que se dá a relação entre tecnologias primitivas - que organizam um grupo, uma região, uma vila, em torno, por exemplo, da cultura da mandioca e o preparo da farinha. E tecnologias complexas como as novas tecnologias digitais, sistemas de informação, engenharias de computação, da geografia, da geologia do ciclo das chuvas, do desenvolvimento de softwares, da biotecnologia, campo fértil para biopirataria, da linguagem, da arte.

Fala-se muito em arte e tecnologia como se entre essas duas áreas ocorresse uma relação inaugural, e mais, como se essa relação fosse uma característica da arte produzida hoje. A questão é que a arte está sempre sintonizada às novas tecnologias de ponta de todas as épocas e delas se serviu como um dos elementos constitutivos de sua linguagem. A apropriação das tecnologias pela arte, todavia, não tem outro fim e propósito senão o de realizar a função estética por novas criações, ou seja, a arte usa a tecnologia desinteressadamente e sem finalidades práticas.

A grande questão do século XXI é justamente a relação entre culturas e o fenômeno tecnológico., o desafio é compreender a sopa mestiça da qual é feita a cultura. Isso implica estar preparado para apreender novas tecnologias e para compreender aquelas existentes, e, que, são bens culturais. O desafio posto é o do relacionamento entre saberes, tecnologias primitivas e de ponta e a complexidade está em permitir-se essa relação. A fusão entre tecnologia e cultura faz parte da experiência humana desde o primeiro pintor de cavernas, ele era artista ou engenheiro? Era ambas as coisas, é claro, como foram, em sua maior parte, os artistas e os engenheiros desde então.

Nascemos num mundo dominado pela televisão e de repente nos vemos tentando nos aclimatar à nova mídia *world wide web*. A transição é alarmante, até palpitante, dependendo da nossa postura mental – mas, seja qual for a nossa reação às novas formas, a chegada delas tem uma força iluminadora. Se passamos a vida toda sob o feitiço da televisão, o mundo mental que herdamos dela – a supremacia da imagem sobre o texto, o consumo passivo, a preferência por fatos transmitidos ao vivo em detrimento da contemplação histórica – nos parece inteiramente natural. A influência da televisão só se torna perceptível quando uma outra mídia aparece. Quando essas mudanças de paradigmas acontecem é preciso ser um visionário para ver além das formas.

Existe hoje em dia na cultura contemporânea uma estética emergente das novas mídias, principalmente baseada em computador que alimenta a sociedade de informação. No século 20 quando os artistas modernos criaram uma nova estética, novas formas, novas técnicas de representação, e novos símbolos da sociedade industrial, eles também instauraram uma nova forma de perceber e estar no mundo.

Qual seria o equivalente para a sociedade de informação? Estas perguntas fazem sentido? Existe uma forma específica da sociedade da informação? Os programas e as redes de computadores redefinem a conceito de forma como algo sólido, estável e limitado no espaço e no tempo?

As novas mídias estruturam-se em um caminho diferente, trabalhos com acúmulo de informação, arquiteturas polidimensionais. As novas mídias introduzem de forma radical uma nova forma de sempre trabalhar com a sobreposição de mídias. Isso reconfigura de forma radical a nossa forma de ser e estar no mundo. As novas mídias são híbridas porque criam um espaço de convivência de linguagens já conhecidas trazendo uma relação de percepção destes objetos totalmente diferenciada da forma como percebemos e nos relacionamos com as mídias tradicionais.

E podemos nos perguntar também que corpo é este que se reconfigura com as novas mídias? Afinal estaríamos vivenciando uma mudança radical no estatuto do humano. Atualmente, é possível detectar certas transformações na definição do homem, tanto no que pensamos que é humano como na maneira com que somos humanos.

A minha hipótese é de que essa mutação está fortemente vinculada à cultura digital (e digitalizante) que hoje permeia o mundo. Esta mutação trata-se a partir da matriz sócio-cultural em que as sociedades ocidentais contemporâneas estão imersas; uma matriz cada vez mais atravessada e impregnada pelos produtos e pelas metáforas emanadas da tecnociência digital.

É importante destacar que existe uma certa comoção que ecoa por vezes nas margens e por vezes no próprio âmbito desta nova matriz sócio-cultural. Trata-se de um movimento que está

afetando fortemente as dicotomias clássicas, aquelas que costumavam opor de maneira rígida e estável o que é natural e o que é artificial, o que é orgânico e o que é inorgânico, o que é vivo e o que é inerte. Durante milênios vigorou, na tradição ocidental, uma distinção radical entre *physis* e *techne* (em termos gregos) ou *natura* e *ars* (em termos latinos). Natural e artificial: por um lado, o ser que é princípio do seu próprio movimento; por outro lado, as operações humanas para utilizar, imitar e ampliar o escopo do natural. Dois mundos nitidamente diferenciados. É evidente, porém, que esse quadro outrora estático e confiável hoje vivência uma série de abalos. Portanto, é importante pensarmos a maneira com que essa crise está afetando a definição do homem.

Impregnado pelos discursos e pelas construções das mídias, das artes e das ciências, em nosso cotidiano abundam os fenômenos inquietantes, uma série inesgotável de dados e acontecimentos da mais diversa índole que assinalam essa tendência de esmaecimento dos limites e crise das referências. Esses fenômenos estão permeando o imaginário contemporâneo, desestabilizando as idéias herdadas e transformando as antigas cosmologias.

A passagem da metáfora do homem-máquina para o modelo do homem-informação parece dar conta de um materialismo levado até as últimas conseqüências. No entanto, a materialidade da substância com a qual são constituídos todos os seres vivos é ambígua: afinal, o DNA é um código, é pura informação. As instruções contidas nos genomas das diversas espécies, inclusive a humana, estão sendo decifradas nos laboratórios por meio de equipamentos denominados “sequenciadores automáticos de DNA”, e toda uma aparelhagem computacional capaz de processar uma enorme quantidade de dados. A informação obtida dessa forma é digital: meras cadeias de zeros e uns feitos de luz. E nelas reside o “segredo da vida”, de acordo com este paradigma hegemônico do saber contemporâneo.

O materialismo da genética, portanto, pode ser enganador, pois para essa disciplina científica o fundamento da vida reside em uma série de instruções digitalizadas: longas seqüências de letras A, T, C e G, processadas por meio de uma complexa parafernália informática. Os organismos não entram nos laboratórios da biotecnologia; basta os pesquisadores contarem com um fragmento minúsculo do DNA extraído de uma célula qualquer do corpo e conservado numa geladeira. Uma vez seqüenciado o código, entretanto, até mesmo essas moléculas isoladas são dispensáveis, pois o “segredo da vida” já passou para as mãos da tecnociência.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC/SP), Coordenadora e Professora da Especialização Semiótica e Cultura Visual (ICA/UFPA), Professora do Curso de Artes Visuais (ICA/UFPA), Presidente e Organizadora do “Fórum de Pesquisa em Arte” (Belém-Pará). Pesquisadora e artista em novas mídias: <http://valsampaio.sites.uol.com.br>.

# **O ESPETÁCULO DO REAL NO REALITY SHOW E NA ARTE CONTEMPORÂNEA. O GOZO DO OLHAR NO UMBRAL DA FASCINAÇÃO E DA MORTE**

*Vanessa Brasil Campos Rodríguez*

## **RESUMO**

Este trabalho é uma reflexão acerca de um fenômeno que ocupa uma boa parte da pós-modernidade, o espetáculo do real. Pretendemos focar nossa leitura no olhar do sujeito que se coloca diante de espetáculos midiáticos ou mostras de arte contemporâneas de onde emerge o real. Partiremos da análise do reality show, gênero televisivo que magnetiza o olhar do espectador para desembocarmos naquelas manifestações artísticas onde o corpo é colocado em evidência: corpo mostrado, desgarrado, fragmentado, despedaçado e suturado, enfim, um corpo exposto, carne à mostra. Abordamos, ainda, a experiência da pulsão escópica, um olhar que se situa no umbral do fascínio e da morte.

Palavras-chave: olhar, pulsão escópica, Real, body art, corpo.

## **RESUMEN**

*Este artículo es una reflexión acerca de un fenómeno que ocupa una buena parte de nuestra posmodernidad, el espectáculo de lo real. Pretendemos enfocar nuestra lectura en la mirada del sujeto que se coloca delante de espectáculos o de muestras contemporáneas en los que emerge lo real. Partiremos del análisis del reality show, género televisivo que magnetiza la mirada del espectador para desembocar en aquellas manifestaciones artísticas donde el cuerpo es puesto en evidencia: cuerpo mostrado, desgarrado, fragmentado, despedazado y suturado, en fin, un cuerpo expuesto, carne à muestra. Abordamos, también, la experiencia de la pulsión escópica, una mirada que se sitúa en el umbral de la fascinación y de la muerte.*

*Palabras clave: mirada, pulsión escópica, Real, body art, cuerpo.*

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho pretende analisar um fenômeno significativo da pós-modernidade: o espetáculo do real. Dedicaremos, em nossa leitura, um enfoque especial ao olhar do espectador diante de certas representações, espetáculos ou obras contemporâneas e sua experiência de pulsão escópica, um olhar que se situa nos umbrais do fascínio e da morte.

Para começar nossa reflexão, mostraremos como o espetáculo do real está presente em nossas casas, diariamente, materializada em inúmeros fragmentos do discurso televisivo. Do espaço íntimo do lar, para as galerias, museus, espaços públicos. Este é o trajeto da espetacularização do real que iremos traçar no presente trabalho.

Basta olhar a TV e se deparar com uma profusão das mais variadas formas de espetáculos neo-circenses, onde as mulheres barbadas ou os homens-elfante de outrora foram substituídos por corpos mutilados ou disformes, seres hermafroditas, imagens de órgãos sexuais anômalos, corpos putrefatos e em decomposição, autópsias e intimidades reveladas. Enfim, a carne huma-

na é oferecida para ser devorada pelos olhos cada vez mais famintos dos espectadores. Cenas reais substituem relatos de ficção, ou aparecem lado a lado, confundindo o espectador, como as cenas de “simulação” presentes nos telejornais. São as recriações dramáticas de fatos que não puderam ser transmitidos ao vivo.

No âmbito do discurso televisivo, classificamos como espetáculo do real os programas, ou fragmentos de programas, que apresentam acontecimentos, selecionados em função de seu potencial dramático-espetacular, muitas vezes sob a roupagem de prestação de serviços públicos, de interesse filantrópico ou social. São os denominados *reality shows*. A este gênero de fronteiras cada vez mais difusas podem pertencer os mais variados segmentos televisivos, que muitas vezes utilizam como recursos a transmissão ao vivo, a câmera na mão e uma pós-produção e edição limitadas, elementos que buscam oferecer ao espectador uma sensação de verossimilhança.

### **O REAL E A REALIDADE**

Nos baseamos em Requena<sup>1</sup> quando adota a denominação de “espetáculo do real” para este novo gênero, e não “espetáculo da realidade”, que seria uma tradução ao pé da letra do termo, em inglês, *reality show*. O autor explica que existe uma razão para isto: *o real não é a realidade*, pois a realidade é um espaço tecido, construído com discursos, com signos. O espetáculo do real se configura quando os signos fracassam, quando o tecido da realidade se rompe, se trinca, se fratura. Mas o que é o real?

“O real está aí. É. Com independência de toda a consciência que possa pensá-lo. Diferencia-se nitidamente, por isto, desta outra coisa que chamamos de realidade: o mundo todo ordenado, pensável, inteligível para esta espécie, a nossa, que se obceca por pensá-lo”. (REQUENA: 1998, p. 8, tradução nossa)

“O real é”. Esta é a definição mais precisa, mas também é a mais difícil, segundo Requena<sup>11</sup>. Vamos abordar o verbo ser, aqui, como intransitivo. O real é algo alheio a toda previsão, a toda predição, a toda explicação.

O real é, em outros termos, o incognoscível, isto é, o que não pode ser conhecido, que Eu não reconheço, que não compreendo. O inominável. O registro do real é, em suma:

“O registro do que no texto se resiste ao seu reconhecimento e à sua inteligibilidade, à sua categoria imaginária, à sua significação. O que está além de toda forma, de toda imagem e de todo significante. O real. O texto, finalmente, como textura real.” (REQUENA, 1996, p.13, tradução nossa)

No espetáculo do real o aspecto radical da imagem invade a tela e não deixa nenhum espaço para a representação. A matéria dos corpos nos seus momentos extremos aparece arrasando todo o espaço.

## CIRCO, CIÊNCIA E INTIMIDADE. FICÇÃO E INFORMAÇÃO

Nem mesmo os programas de auditório escaparam ao fenômeno que começou a dominar a televisão a partir dos anos 90. Os apresentadores Ratinho, Leão, Gugu Liberato e Faustão, chegaram a conquistar picos de audiência no Brasil quando mostraram ao vivo para a platéia, do auditório ou em casa, figuras bizarras, seres humanos deformados, casos típicos da literatura médica, pessoas portadoras de anormalidades de toda forma. Surgiu uma espécie de nova pornografia “biossanitária”. A intimidade, a singularidade de corpos humanos, era colocada diante das câmeras para desfrute de milhares de olhares ávidos por ver cada vez mais. Os espetáculos de exibição de corpos não pararam por aí, invadindo telejornais e inspirando formatos como “Linha Direta”, da TV Globo. Inclusive os informativos, como o “Jornal Nacional”, da TV Globo, já se deixaram contaminar pelo fenômeno da espetacularização do real.

Se por um lado a TV exagerava na exibição de corpos e intimidades, o olho incansável do espectador demandava ver cada vez mais, pois este tipo de programação elevava significativamente os índices de audiência. Mas existia um espaço onde a câmera ainda não havia penetrado: o espaço da intimidade dos lares, das casas. Então, no segundo milênio irrompe a forma *game de reality show*, um jogo onde alguns personagens desconhecidos ou famosos, encerrados em um espaço por determinado tempo, acatam certas regras e são observados por mais de 20 câmeras, durante 24 horas do dia. “Casa dos Artistas”, “Big Brother Brasil”, “Acorrentados”, são apenas alguns exemplos nacionais da fórmula idealizada pela produtora holandesa Endemol. São jogos, transmitidos ao vivo pela Internet e com edições diárias na televisão.

O espetáculo do real possui uma carga tanto dramática quanto lúdica, trivializa a violência, a intimidade, a morte, causando um fascínio no espectador.

“Esta fascinação está patente nos gêneros informativos por excelência que são os telejornais, reportagens, mas é visível em programas híbridos, onde se produz uma diluição/degradação do informativo, do discurso da atualidade; em todos os programas baseados em fatos, sejam eles sociais, mundanos, triviais ou simplesmente pessoais, podendo pertencer tanto à atualidade rosa como à negra: vejamos as reconstituições à maneira dos *reality shows*, tiradas de acontecimentos reais, ou documentário dramático que reconstituem fatos cruentos ou dramatizam julgamentos sobre crimes célebres ou figuras dos grandes assassinos da Humanidade como existem nos Estados Unidos.” (IMBERT, 2002, p.24, tradução nossa)

Neste sentido, é notável a sofisticação do programa “Linha Direta”, da rede Globo, cujas cenas de “simulação” reproduzem com tal perfeição os detalhes de crimes, baseando-se em fotos dos peritos, depoimentos de policiais e testemunhas sobre dos crimes, que torna quase imperceptível para o espectador estabelecer a fronteira entre ficção e informação. De fato, disto se trata neste tipo de espetáculo. Que imaginário e real se misturem, se fundam e se confundam, eliminando fronteiras de tempo e espaço, pois o que importa é o aqui e agora do espetáculo, criando uma ilusão de presente sempre presente, em um espaço habitado unicamente pelo sujeito que olha e a imagem que lhe é oferecida.

## **A P U L S Ã O E S C Ó P I C A**

O que realmente importa no gênero é oferecer ao olhar do espectador um gozo imediato que alimente este instinto primário e incontrolável: a pulsão escópica.

“O conceito de pulsão escópica permitiu à psicanálise restabelecer uma função de atividade para o olho não mais como fonte de visão, mas como fonte de libido. Onde os antigos têm o conceito de raio visual e o fogo do olhar, a psicanálise descobre a libido de ver e o objeto olhar como manifestação da vida sexual. Lá onde estava a visão, Freud descobre a pulsão.” (QUINET, 2002, p.10)

Freud (1999) definiu o termo como pulsão do prazer de olhar e de exibir. O escópico é, segundo ele, a primeira experiência de satisfação que ordenará a percepção do homem conforme as coordenadas do desejo.

O olhar é o sentido-rei da nossa pós-modernidade. Tudo se faz para ele, para seu conforto, para seu deleite, para seu gozo. Tudo se faz para ampliar o olhar, de telescópios a microscópios; e para inebriar o olhar, de imagens digitais a universos virtuais. Tudo, absolutamente tudo, para satisfazer a mirada. Um tudo que pretende que nada fique excluído. Tudo pode ser mostrado, sem barreiras ou limites. Mas um “tudo” que conduz ao vazio de sentido, ao vazio de identidade, ao nada, um espaço ausente de toda estruturação simbólica: um buraco negro que recusa todo sentido e todo desejo.

## **D A F A S C I N A Ç Ã O A O H O R R O R**

A pulsão escópica é sempre primordial e tende para o gozo, o mais-de-olhar, como denomina Quinet (2002)<sup>III</sup> Assim, onde existe o imperativo *Goza!*, nomeado por Lacan (1992b), no campo escópico podemos ler: *Goza, olho, Goza!* Gozo este direcionado a um sujeito impelido a mostrar-se, cujo imperativo foi “*Mostre!*”, “*Exiba!*”, *Dispa-se!*”.

Entre o além do prazer de olhar e o além do prazer de exibir-se existe um terreno que vai da fascinação ao horror.

O gozo escópico, a *Schaulust* que essa pulsão provê, é o gozo dos espetáculos e também o gozo do horror, pois o olhar não pode se ver a não ser ao preço da cegueira ou do desaparecimento do sujeito, o que indica que toda pulsão é também pulsão de morte.” (QUINET, 2002, p. 49)

Este olho que deseja cada vez mais, que penetra lugares nunca dantes penetrados, que quer ir além do visível, descobre-se no umbral do sexo e da morte. Imagens pornográficas, sexo explícito e corpos dissecados ou em putrefação sobre a mesa são oferecidos aos olhos ávidos dos sujeitos diante das telas<sup>IV</sup> ou sem a intermediação delas.

O gozo do olhar se confirma no momento em que se produz, no *aquí e agora* da observação, um despedaçamento, algo rompe o invólucro, a pele, e a carne revela-se para o nosso olhar em sua extrema singularidade. Em outras palavras, o momento auge dos espetáculos ou mostras



contemporâneas é aquele em que a figura se rompe, aparece uma fissura, uma ferida, e surge o interior do corpo. Quer dizer, no momento em que caem todos os véus. O real aparece porque consegue derrubar todos os signos que protegem a interioridade do ser humano. A estratégia do espetáculo do real é a de uma violação visual, pois se trata de violar a intimidade do outro. Mais do que *voyeur*, o espectador contemporâneo transforma-se em detetive<sup>v</sup> e tem à sua disposição uma infinidade de ferramentas e arsenais que lhe permitem, como em nenhuma outra época, dissecar a imagem, perscrutar a cena do crime, penetrar nos corpos.

O espectador contemporâneo dificilmente se ausentará do recinto onde se exhibe uma imagem mais violenta ou uma cena mais explícita. Muito pelo contrário. Ele permanecerá atento, desejando que a imagem se prolongue, que a destruição se repita, e, sempre que possível, em câmera lenta. O gozo escópico exige que a coisa se demore e se amplifique.

### **O CARÁTER INSACIÁVEL DA IMAGEM**

Mas o que é isto que magnetiza nosso olhar contemporâneo? O que é isso que ao mesmo tempo nos fascina e fere, nos atrai e machuca, provocando certo gozo obsceno? O caráter fascinante de uma imagem que mobiliza o campo escópico assume as mais variadas formas e nuances, algumas até repugnantes. Podemos recorrer ao relato de Juliette, de Marques de Sade<sup>vi</sup>, personagem que revela um certo descomedimento em contemplar certas cenas, uma paixão que poderia estar associada a esse caráter insaciável da imagem, incapaz de acalmar nem apaziguar por si mesma a exigência permanente da pulsão. Este descomedimento revela-se em toda a obra como um gozar com a perspectiva de uma ação cada vez mais forte e agressiva. A leitura desta obra nos ilustra a relação existente entre o contato visual dos corpos e a experiência de um gozo que deriva na dor. Os textos sadeanos nos mostram o funcionamento da pulsão no campo escópico, fazendo visível, sob as mais diversas formas, o caráter fascinante da imagem que a mobiliza.

Todo o caminho que viemos percorrendo até aqui nos conduz a uma comparação inevitável. Este olhar que quer ver mais e mais, que atravessa paredes, pele, carnes, assemelha-se ao olhar na psicose. Afirma Quinet (2002) que na psicose entre o sujeito e o Outro, lugar de onde parte o olhar, não há barreiras; os muros são transparentes, tudo o que lhe acontece é observado. Um olhar que não encontra barreiras, nem muros, nem roupas, onde a visibilidade é total. O Outro pode ver tudo, através de tudo e chega a ler os pensamentos. Esta onividência do outro provoca horror. “Na psicose, a Coisa olha”. (Ibid, p. 57). Estas afirmações nos conectam de imediato com o olhar de Bouchon (Stephen Marcus), personagem do filme “Os contos proibidos do Marques de Sade” (2000), de Philip Kaufman”, ou o de Norman Bates (Anthony Perkins), no filme Psicose (1960), de Alfred Hitchcock, ambos protagonistas de um olhar que atravessa, desgarrá, aniquila o outro.

### **PÓS-MODERNIDADE: CORPO, ARTE E PROFANAÇÃO**

Há uma supremacia de imagens sinistras na experiência de gozo em nossa pós-modernidade. O que antes estava restrito às paredes das escolas de Medicina, reservado aos alunos e professores, hoje se transforma em espetáculo para o deleite de milhares de olhares de todas as idades:

“No centro da arena, o cadáver de um homem de 72 anos – cuja pele adquiriu um tom azulado depois de permanecer por oito meses no formol – repousa sobre uma bancada. Usando um jaleco azul e o chapéu preto que se tornou sua marca, o mestre-de-cerimônias entra em cena com um bisturi. Depois de fazer uma incisão em forma de Y no tronco do morto, ele extrai seus órgãos: coração, pulmões, estômago, fígado e rins. Em seguida, abre seu crânio com uma serra, retira o cérebro e o coloca numa bacia. A platéia vem abaixo. Esse espetáculo mórbido ocorreu na Inglaterra no último dia 20, quando 350 pessoas disputaram a tapa ingressos para assistir a uma autópsia pública conduzida pelo anatomista alemão Gunther von Hagens. Além delas, cerca de 1,4 milhão de espectadores acompanharam o evento pela TV” (MARTHE, 2002).

Além da autópsia pública televisada, Von Hagens é responsável pela exposição *Body Worlds* (“Mundos de Corpos”), que desde 1996 já foi vista por 10 milhões de pessoas em sete países e permaneceu meses cartaz em Londres e Seul, na Coreia do Sul. Suas obras (de arte?) são feitas com cadáveres, que têm a pele retirada para que se revelem em detalhes os órgãos, nervos, músculos, ossos, veias e artérias. (Fig. 1) O psicanalista Oscar Angel Cesarotto (2002) indaga a respeito: “Arte sem limites? A ciência como atividade recreativa, superinteressante? Muito pior: o discreto charme da necrofilia.”



Fig. 1

Segundo Marthe (2002), “as bizarras criações de Von Hagens – apelidado de doutor Frankenstein pela imprensa britânica – fazem sucesso, mas também têm causado mal-estar”. Se por um lado a exposição causa, como diz o texto, “mal-estar”, por outro, mais de 10 milhões de pessoas já a visitaram, o que prova seu sucesso de público. Em outras palavras, mal-estar e sucesso estão lado a lado. O que causa certo desconforto ou angústia, também exerce um fascínio mórbido, atraindo multidões, mobilizando massas de todas as idades e causando um certo fascínio.

Mas, a exibição do corpo humano, o uso de matérias orgânicas ou do próprio corpo do artista, não são fenômenos recentes na Arte. Nos anos 60, artistas como Hermann Nitsch, Otto Mühl e Rudolf Schwarzkogler exercitaram-se num campo cujo núcleo é o corpo. A *body*

*art*, movimento artístico que se constitui definitivamente a partir desta década, vê no corpo a única realidade tangível digna da arte. Gina Pane, interpela seu público com fluidos corporais, enquanto Orlan, mostra na multimídia um terreno que vai da arte à medicina, da performance à cirurgia plástica, interrogando os limites e as possibilidades da carne. Esta artista apropriou-se de certos ícones da História da Arte e resolveu implantá-los em seu próprio corpo através da cirurgia estética: uma testa de Mona Lisa, um queixo de Vênus, o nariz de Diana... e ressurgiu como um Frankenstein feminino, criador e criatura, fendida e suturada. Incorporação explícita de um fenômeno que dominará a pós-modernidade: a fragmentação dos discursos. O vienense Schwarzkogler levou a experiência da *body art* a extremos como a automutilação, chegando a fatar o próprio pênis com uma navalha, um processo que levaria à sua morte prematura.

Desta forma, mostras sucessivas de exposição e utilização do corpo humano culminaram em 1997, com a exposição “Sensation”, que colocou a questão do corpo no centro de uma discussão promovida pela Royal Academy of Arts, em Londres.



Fig. 2

Em maio de 2004, três esculturas agitaram uma praça de Milão, na Itália (Fig. 2). Os bonecos em tamanho natural representavam meninos enforcados, cujos corpos inertes estavam pendurados em árvores e permaneciam com os olhos abertos, fixos no horizonte. As obras do escultor italiano Maurizio Cattelan fizeram os transeuntes parar para olhar e provocaram matérias de primeira página nos maiores jornais italianos.

Em Amsterdã, uma pistola feita com pele humana foi o alvo de todos os olhares na mostra Kunstvlaai, exibida em maio de 2004 (Fig. 3). A artista plástica Joanelle Meester criou a réplica com um pedaço de pele de 20 centímetros de comprimento e quatro centímetros de largura, retirada cirurgicamente de seu abdome. A pele foi esticada e costurada sobre um molde de pistola feito de plástico e fibra. A artista já vem usando a pele como tema em outros trabalhos, como os “bichinhos abraçáveis”, feitos com peles de porco que obteve de açougueiros.



Fig. 3

### TRAÇOS PSICÓTICOS

Que espectador é este que contempla o espetáculo do real? Um sujeito cujo corpo está reduzido a um único órgão, o olho, e a uma única função, o olhar. Um indivíduo que assiste ao corpo do outro que se decompõe, desmaterializa, se corrompe ou, na melhor das hipóteses, tem sua intimidade invadida. Um espectador, em suma, submetido a uma posição passiva e silenciosa “E evidentemente, no espaço da exposição, a resposta do visitante só pode ser o silêncio” (Frayse-Pereira, 202, p.71). Submetido que está a um gozo escópico quando visualiza como se fragmenta, se desfaz ou se aniquila o corpo do outro, suas palavras cessam. Como afirma Wittgenstein: “sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”.

O escritor italiano Mario Perniola (2002) denomina este fenômeno de “realismo psicótico”, ao constatar a deriva dionisíaca, vinculada às mutações simétricas da carne e do capital, em um sector importante da arte contemporânea: justamente aí onde a obra de arte aspira a despojar-se da vestidura simbólica e mostrar-se ao público em toda sua crueza, obscena ou simplesmente abjeta, como irrupção e encarnação transitória do real mesmo. Ou a constituir-se em um umbral privilegiado por onde o real faz sua *radiante* e descarnada aparição (uma tendência similar, de raiz lacaniana, vem postulando o crítico Hal Foster (1996) nos últimos anos e no seu livro intitulado *The return of the real*). Contra esta tendência da arte como carne de catástrofe, Perniola opta pela sombra resistente da Arte (o “núcleo incomunicável” da experiência estética) frente ao excesso midiático de luz que a anularia.

O espectador, diante da obra contemporânea, sente-se fascinado, petrificado pelo olhar que emana desta Medusa pós-moderna, completamente entregue aos seus encantos de górgona, recusando outro apelo que não seja o de sua imagem horrível, pois ele viu “através de” e já não se contentará mais com os limites. Difícil será oferecer-lhe outro manjar que não seja o de devorar, com olhos, o outro. Talvez, por isto mesmo, uma das figuras mais fascinantes e, ao mesmo tempo, mais terríveis do nosso cinema pós-moderno seja a de Hannibal Lecter<sup>vii</sup>. Personagem

psicopata, canibal, que trafega no umbral da sedução e da morte. Figura cuja aparição na tela parece sussurrar-nos que o gozo dos espetáculos pode ser também um gozo que culmina com horror: “Goza! Olho. Goza! Devora-me ou devoro-te!”

#### NOTAS

- I. Para a diferenciação entre Real e realidade veja em Jesús González Requena “El texto; tres registros y una dimensión”, **Trama y Fondo**, Madri, nº 1, pp. 3-32, Novembro de 1996; “En el principio fue el Verbo. Palabra versus Signo”. **Trama y Fondo** Madri, nº 5, pp. 7-28, Dezembro de 1998; “Frente al texto filmico: el análisis, la lectura (“El manantial”, Vidor)” in **El análisis Cinematográfico**, Madri: Editorial Complutense, pp. 11-45, 1995; **El espectáculo informativo o la amenaza de lo real**. Alguns textos do autor estão disponíveis em [www.tramayfondo.com](http://www.tramayfondo.com)
- II. O autor baseia-se em Lacan, que afirma que o real é diferente da realidade, do que conhecemos como um mundo objetivo, discursivo, comunicável. O real é concebido como um corte na estrutura do discurso e, portanto, do Eu. É o que escapa à linguagem e tem a ver com o desconhecimento. Jesús G. Requena (1998) formulou uma teoria do real que supõe uma novidade, um avanço, em relação à teoria lacaniana. Segundo o autor, o sujeito “sabe que há algo que não pode entender. (...) não entende, mas sabe. (...) E há um sabor para isto: o inexplicável é sentido, sente-se. E mais ainda: dói.” (REQUENA, 1998, p. 11. tradução nossa)
- III. Veja o capítulo “Coisa escópica do desejo”, em QUINET, 2002, pp. 50-67.
- IV. Os canais via satélite oferecem um cardápio variado para estes olhos famintos. ‘C.S.I. (Crime Scene Investigation), seriado exibido pelo canal Sony, mostra casos onde, além de vermos a trajetória da arma do crime penetrando no corpo e dilacerando as carnes, podemos participar visualmente das autópsias, pois as vítimas são mostradas sempre em primeiro plano ou a ferida em plano detalhe. No respeitável *Discovery Channel* os *voyeurs* também podem se regalar com os “Novos Detetives”, casos reais onde autópsias e procedimentos de investigação na cena do crime são oferecidos de maneira extremamente didática.
- V. Veja João Frayze-Pereira. Arte contemporânea e banalização do mal: corpo do artista, silêncio do espectador in BARTUCCI. **Psicanálise, Arte e estéticas da Subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- VI. SADE apud CANGA, 2002.
- VII. Personagem que Anthony Hopkins interpreta no filme “O silêncio dos inocentes” (1991), de Jonathan Demme.

#### REFERÊNCIAS

- BARTUCCI, Giovanna. “O divã na TV: entre os reality shows e a teledramaturgia”. In: BARTUCCI. **Psicanálise, Arte e estéticas da Subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- CANGA, Manuel. “La Imagen y el Dolor. Comentario sobre Sade”. **Trama y Fondo**. Madri, nº 12. pp. 45-54, primeiro semestre de 2002.
- CESAROTTO, Oscar Angel: Estética da Necrofilia. **Jornal Folha de São Paulo**. Caderno Folha Mais ! Domingo, 15 de dezembro de 2002.
- FOSTER, Hal. **The return of the real**. Cambridge: MIT Press, 1996.
- FREUD, Sigmund. **Edição Eletrônica das Obras psicológicas Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
- IMBERT, Gérard. “Azar, conflicto, accidente, catástrofe: figuras arcaicas en el discurso posmoderno (entre lo

eufórico y lo disfórico)”. **Trama y Fondo**. Madri. nº12, pp.19-30, primeiro semestre de 2002.

LACAN, Jacques. **Escritos**. 17ª ed., Madri: Siglo Veintiuno, 1993.

\_\_\_\_\_. O Seminário. Livro 2. **O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

\_\_\_\_\_. O Seminário. Livro 3. **As psicoses**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992a.

\_\_\_\_\_. O Seminário. Livro 17. **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992b

MARTHE, Marcelo. “Médico e Açougueiro”. **Revista Veja on line**. São Paulo, Edição 1.780, 4 de dezembro de 2002. Disponível em: <[http://www.veja.abril.com.br/041202/p\\_130.html](http://www.veja.abril.com.br/041202/p_130.html)> Acesso em 15 de dezembro de 2002.

NAVARRO, Antonio José. (Ed.) **La Nueva Carne. Una estética perversa del cuerpo**. Madri: Valdemar, 2002.

PERNIOLA, Mario. **El arte y su sombra**. Madri: Cátedra, 2002

QUINET, Antônio. **Um olhar a mais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

REQUENA Jesus González. **El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad**. Madri: Catedra, 1992.

\_\_\_\_\_. **El espectáculo informativo o la amenaza delo real**. Madri: Akal, 1989.

\_\_\_\_\_. “El texto; tres registros y una dimensión” **Trama y Fondo**. Madri, nº 1, pp 3-32, Novembro de 1996.

\_\_\_\_\_. En el principio fue el Verbo. Palabra versus Signo. **Trama y Fondo. Madri**, nº 5, pp. 7-28, dezembro de 1998.

\_\_\_\_\_. Frente al texto fílmico: el análisis, la lectura. A propósito de “El Manantial”, de King Vidor”, in:

REQUENA. **El análisis Cinematográfico**. Madrid: Editorial Complutense, pp. 11-45, 1995.

\_\_\_\_\_. “En el principio fue el Verbo. Palabra versus Signo”. **Trama y Fondo**. Madri, nº 5, ano 1, 1998.

**TRAMA Y FONDO**. Suporte eletrônico da revista de cultura, leitura e teoria do texto, desenvolvida por professores da Universidad Complutense de Madrid. Apresenta artigos e ensaios com a proposta de pensar nosso presente através dos textos. Disponível em: <<http://www.tramayfondo.com>>

VIALET-BINE, G; A. CORIAT, A “Um caso de J. Lacan: As irmãs Papin ou a loucura a dois” in: NASIO. **Os grandes Casos de Psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. pp. 189-214.

## **CURRÍCULO RESUMIDO**

Vanessa Brasil Campos Rodríguez é doutora pela Universidad del País Vasco (Espanha) e professora da Unifacs (Universidade Salvador – Bahia), onde leciona as disciplinas Semiótica da Publicidade, Comunicação Comparada e Análise Cinematográfica. Publicitária e Jornalista, obteve, em 1988 o “Prêmio Abril de Jornalismo”, da Editora Abril. Possui vários artigos publicados em português e espanhol. Dentre seus ensaios destacamos o capítulo intitulado: “Corpo e alma no Brasil dos anos 30. Uma leitura de obras significativas da pintura figurativa nacional da década”, em publicação da ANPAP.

# **“ÁFRICA NEGRA: IMAGENS DA GUINÉ BISSAU”: UMA REFLEXÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO EM UMA EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA**

*Virginia Maria Yunes*

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve como objetivo refletir a cerca dos processos de apropriação entre contempladores e fotografias expostas em diferentes espaços. As principais questões do trabalho e que orientaram a análise dos dados são: a educação do olhar, o papel da arte neste processo, a diversidade cultural, a construção de identidades e o espaço físico. Palavras-chave: arte, fotografia, exposição, apropriação artística.

## **ABSTRACT**

*This research had the objective reflect about the appropriation processes between expatiators and photography showed in deferen places. The main questions of the work and that led the analysis the data are: the education of the said, the role of the art in the process, the cultural diversity, the identity building and physics space.*

*Keywords: art, photography, exhibition, artistic appropriation.*

Tenho discutido questões que cercam a educação do olhar. Coloco-me como pesquisadora enquanto fotografa, e é deste lugar que venho dialogar a partir de uma exposição fotográfica chamada “África Negra: imagens da Guiné-Bissau”. Exposição esta que se faz instrumento de pesquisa, somada ao processo de apropriação, que é do que pretendo tratar, uma vez que o objetivo deste trabalho foi conhecer os diferentes olhares (contempladores) e maneiras de apropriação das imagens fotográficas. Esta pesquisa está diretamente vinculada a linha de pesquisa “Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação e produção”, desenvolvida de 2003 a 2005, na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, em Criciúma, SC, financiada pelo edital 14/2003 da Diretoria de Pesquisa desta Instituição.

A exposição em questão, nesta análise constou com 31 fotos, ampliadas no tamanho 30x40 cm, e realizada em quatro espaços culturais, uma na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, duas em Florianópolis, na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI e na Universidade do Sul Catarinense - UNISUL e outra na Casa de Cultura de Içara. As imagens retratam o povo e a cultura da Guiné Bissau, um país da África Ocidental considerado a África Negra do continente, daí o título “**África negra: imagens da Guiné Bissau**”. Foram capturadas numa viagem que fiz em 1998/1999. Procurei selecionar imagens de pessoas em diferentes situações como os afazeres das mulheres, alguns rituais, cenas que revelam um modo de ser e de viver, caracterizando a diversidade cultural.

As pessoas que visitaram a exposição o fizeram porque estavam passando pelo local ou vieram especialmente atraídas pela divulgação ou ainda porque foram trazidas pelos professores dos colégios próximos, chegando a somar aproximadamente 6.000 pessoas, conforme o livro de

assinaturas. Para a maioria delas, esta era a primeira exposição fotográfica que visitavam. Ficaram disponíveis sobre uma mesa os questionários, instrumento desta pesquisa, para àqueles que se interessava por respondê-lo, e a partir deste questionário que proponho o presente texto.

## **O OLHAR E A FOTOGRAFIA**

“Vejo, sinto, portanto noto, olho e penso”

(BARTHES, 1984, p 39)

A fotografia pode oferecer aos nossos olhos fenômenos que nos permitem conhecer estruturas do real, ou vivenciar experiências que ampliam nosso imaginário, mudando nosso comportamento e nossas relações com o meio ambiente. Esta mudança se dá a partir dos processos perceptivos que são, por sua vez, a ponta de um processo muito mais amplo e complexo: a cognição. É necessário, segundo Pereira (Data de acesso: 24/07/04), que se reconheça a profunda importância da imagem fotográfica como elemento deflagrador dos vários processos existentes na produção científica, artística e cultural.

O exercício de ver o diferente, de desvelar significados e critérios exige um trabalho continuado de educação do olhar que articule percepção, imaginação, conhecimento, produção artística e, ao mesmo tempo, valorize e respeite a multiplicidade e diversidade de pontos de vista, dos modos de ver e estar no mundo. Percebemos a realidade de forma distinta porque somos diferentes. Nossas emoções e conhecimentos interferem nas formas de ver e acarretam diferentes olhares sobre a realidade (YUNES e SILVA 2005).

Achutti (1997), quando fala a respeito da construção da capacidade de olhar, diz que está relacionada com os atos de simbolização na criação e leitura de imagens. O olhar é aprendido de forma articulada com outros olhares. O olhar não é individual, ele é determinado social e conjunturalmente. Olhar este que contracenava com nosso repertório, como nos remete Gambrich (apud SAMAIN, 2001)

“A significação de uma imagem permanece em grande parte tributária da experiência e do saber que a pessoa que a contempla adquiriu anteriormente. Nesse tocante, a imagem visual não é a simples representação da realidade, e sim um sistema simbólico”. (p 56)

Partindo de que cada olhar é único pois cada sujeito é único, surge então, o desejo de conhecer os diferentes olhares que passaram pela exposição e deixaram seus registros escritos. Começo solicitando que escolham qualquer foto e associem a ela uma palavra ou uma idéia. Não estava preocupada em saber o gosto aqui, mas o que chama a atenção; que olhares estariam sendo provocados? A maioria das pessoas, escolheu imagens associadas a sentimentos de *amor, fraternidade, inocência, família, respeito, beleza, doçura, impacto visual, cultura, realidade e força do povo.*



Barthes (1984), ao escrever sobre o que provoca interesse por uma foto, cita dois elementos, o *studium* e o *punctum*, que podem ou não co-existir na mesma imagem. O “*studium*” significa vastidão, espécie de gosto por alguém, um interesse geral, uma afeto médio que se percebe com bastante familiaridade em função do saber, da sua cultura, seja ele mais ou menos estilizado, mais ou menos bem sucedido, segundo a arte e a oportunidade do fotógrafo. Através do reconhecimento deste se encontram as intenções do fotógrafo, é uma espécie de educação (saber e polidez). O “*punctum*”, significa picada, pequeno buraco ou ainda corte numa foto, e é esse acaso que nela *punge* (mas também *ferre*), é um detalhe que chama a atenção, não levando em consideração a moral ou o bom gosto, ao contrário, pode ser mal-educado. O *studium* está sempre codificado enquanto que o *punctum* não. Resta agora saber: qual destes elementos foi utilizado ao escolher a imagem solicitada?

E quanto ao gosto, estaria ele condicionado pelo “*studium*” e pelo “*punctum*”? O que faz cada um de nós preferir esta ou aquela imagem? Solicito assim, para escolher a imagem que mais gosta e a que menos gosta, justificando. O gosto foi distribuído em 19 imagens diferentes, com as seguintes opiniões: *passa muita energia, pelo jeito de olhar, olhar enigmático, chamativa, misteriosa, menina linda, jogo de cores sobre a cor negra, porque demonstra a cultura, estilo, alegria, beleza, valorizar o idoso, força, estética, mostra a pobreza local*. O “não-gosto” foi reduzido a poucas imagens, associado a *tristeza, reflexo da pobreza e desconsideração, é muito real, estranha, fome, dor, morte*”.

Muitas vezes a mesma foto reverbera de forma antagônica em diferentes sujeitos: alguém destaca a preferência por determinada foto porque mostra um dos trabalhos na África e outra pessoa sublinha não ter gostado desta mesma foto porque uma mulher está trabalhando; ou ainda, um destaca que gostou da imagem porque representa a pureza de uma criança e o outro não gosta dela, pois a acha muito triste; ou ainda, um destaca que gostou da imagem pela estética e outra pessoa destaca não ter gostado desta mesma foto porque não conseguiu identificar nada. E assim com várias imagens. O que faz com que a mesma imagem desencadeie sentimentos diferentes e até antagônicos?

Parafrazeando Buero (2003), o processo de apreciação pressupõe o desenvolvimento de capacidades de abstração da mente, tais como identificar, observar, selecionar, classificar, sentir, imaginar, associar, registrar, analisar, expressar, sintetizar e generalizar. A autora aponta ainda duas reflexões a serem feitas sobre este processo de apropriação: o tempo do olhar e a percepção, opto neste momento por conceitua-las:

O **tempo** utilizado perante uma imagem, com o objetivo de estimular momentos de experiências estética e de leitura visual formativa e informativa é um tempo de reflexão, não é um tempo qualquer, fugaz, superficial, sem limiares com a realidade, mas um tempo comprometido com o conhecimento, com a experiência. Tempo este, que de certo modo permite um olhar inteiro, íntegro e integrador, que aprecia, reflete, interpreta, avalia e julga, um olhar aberto e disponível, articulador de fragmentos, desprendido para melhor capturar e se envolver, através da máxima e detalhada percepção.

A **percepção** é entendida na relação homem/mundo, como uma possibilidade de apreensão de algo existente, que implica sempre uma experiência intersubjetiva, e neste sentido Plaza (apud Buero, 2000) complementa dizendo: *"Perceber já é selecionar e categorizar o real, extrair informações que interessem num momento determinado para algum propósito"*. Portanto, de uma mesma realidade ou imagem, podem ser extraídas as mais variadas percepções.

Ainda falando da percepção, encontro em Ostrower (2001), um dizer que: *"o ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar"*. Entendendo aqui que o processo de apropriação é singular e que é o espectador (sujeito) quem dá o significado a obra.

Dar significado me remete a Flusser (2002), que para ele o caráter aparentemente não-simbólico, objetivo, das fotografias faz com que seus observadores olhem como se fossem janelas e não imagens, tendo a necessidade de ser decifrada para captar o significado. As imagens técnicas (que aqui trato por fotografia), longe de serem janelas, são imagens, superfícies que transcodificam processos em cena. Como toda imagem, é também mágica e seu observador tende a projetar essa magia sobre o mundo (p 14-15).

O autor, citado no parágrafo acima, fala do analfabetismo fotográfico quando diz: *"Quem sabe escrever sabe ler, então quem sabe fotografar, sabe decifrar fotografias, engano!"*. Para decifrar imagens fotográficas ou não, é preciso da construção contínua de um olhar. É cada vez maior a facilidade que existe em fotografar e no grande acesso que as pessoas têm sobre este ato, da mesma maneira com que as imagens se fizeram tão onipresentes que nem as percebemos, estamos tão habituados a elas que raramente paramos para observar e extrair significados relevantes.

## **FOTOGRAFIA É ARTE?**

### **QUAIS AS ESPECIFICIDADES ATRIBUÍDAS A FOTOGRAFIA PARA SER CONSIDERADA ARTE?**

Venho dialogando com a linguagem da fotografia buscando compreender as suas especificidades. O contato com olhar do outro vem ampliando alguns questionamentos, me detenho neste momento ao próprio conceito de arte para melhor compreender o conceito de fotografia enquanto arte. Coli (1990) propõe a arte como *"uma viagem de rumo imprevisto – da qual não sabemos as conseqüências (...) o que conta não é a chegada é a evasão. Buscamos a arte pelo prazer que ela nos causa"* (112).

Pensando em específico, a exposição fotográfica visitada aponto para o prazer estético, ou seja, a capacidade do homem em sentir prazer com o belo, no qual ele mergulha numa busca incessante. Buero (2003), apresenta a arte como uma forma de entender o contexto ao nosso redor e relacionar-se com outro:

*"a arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois proporciona ao homem contato consigo mesmo e com o universo"* (p 24).

Compreendendo a fotografia como uma das linguagens da arte. Esta é uma questão polêmica trazidas como umas das questões do questionário. Trago aqui algumas falas que podem nos auxiliar a problematizar de diferentes formas esta temática:

"Mostra a realidade, ... forma de manifestação... estética, porque é para se apreciar, porque traz conhecimento,...expressão,..., fotografia é arte dependendo de como ela foi feita, pois ela imobiliza uma vida e vida é arte, capta momentos únicos, absorve e eterniza os momentos da vida, ... é belo,...expressa sentimentos de quem a fez, ...porque necessita de inspiração,... porque relata a sinceridade,...porque pode perguntar, ... é uma forma de olhar o mundo; ... captura belas imagens da vida; ... porque ela transmite um jeito artístico de viver,... porque ela também transmite sentimento".

Na tentativa de um olhar que vai além do superficial, do senso comum a análise das falas se faz necessária, uma vez que, ao mesmo tempo em que aparecem falas teoricamente pertinentes do tipo: *traz conhecimento, depende de como foi feita, eterniza os momentos*, entre outras vai sugerindo que *a vida é arte*, ou seja, tudo é arte (se tudo é arte, nada é arte).

Sobre a intrínseca relação vida e arte, da arte e cultura, determinando a crítica das noções de "sensibilidade inata", "fruição espontânea". Para Coli (1990),

"Os objetivos artísticos encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser aprendidos a partir dela (p 118)".

A arte faz parte do nosso mundo, da nossa experiência de vida. Mesmo aqueles que não são frequentadores de galerias e museus também se sensibilizam com atos e imagens expressivas que enriquecem nossa existência. A realização estética é inerente à natureza humana, mesmo considerando que a estética se constitui a partir de diferentes valores e culturas. A busca do prazer e da beleza em toda realização humana atende também prioritariamente as características de cada sujeito, as suas peculiaridades como homem, com uma história própria que não se repete jamais.

A impressão geral sobre o que a exposição causou àqueles que deixaram suas escritas nos questionários, pode ser resumida em quatro palavras: **admiração, tristeza e conhecimento e identidade**, traduzidas nas seguintes frases:

**Admiração:** "Impactante, me mostra uma cultura que não tinha conhecimento, ... faz com que nós, analisamos o que temos e não reclamarmos que a nossa vida não vale nada, ... admiração por um povo diferente, mas encantador, ... que nos falta mais interação com o mundo, despertou em mim a vontade de aprender a fotografar e conhecer novas culturas... agrega valor ao ser humano sem duvida, ... a clareza nas expressões das pessoas, fiquei fascinada com cada foto, principalmente um o olhar de cada pessoa, ... parabéns pelo olhar da realidade conseguir em pequenas recortes expressar uma quantidade de sentimento, expressões, trabalho, dor e alegria. Tristeza: "Traz-me tristeza e angústia".

**Conhecimento:** “mostra muito a cultura de Guiné Bissau e suas dificuldades econômicas, ... como a Guiné se parece um pouco com o Brasil... que há uma grande diferença de culturas em nosso planeta, ... podemos aprender além de livros e bancos escolares, ... apresenta uma cultura e um modo de vida diferente do que vivo no estado de SC especialmente na região Sul, ... que as coisas não são apenas como mostra a TV... como uma cultura antiga continua viva no mundo atual... não diria impressão, mas a idéia concreta de grande diversidade cultural e de realidade, ... até nas fotografias que retratam a miséria de alguma forma o belo naquelas pessoas foi resgatado.

**Identidade:** “antepassados, ancestral, família, diferenças, sobre mim, orgulho da minha cor, ... precisamos conhecer outras culturas para enriquecermos culturalmente e respeitar todas estas diferenças e belezas..”.

As falas apresentadas registram a impressão de um momento, uma fruição que implica na relação sujeito-objeto num determinado tempo e espaço. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelo discurso, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeito. Woodward (2000, p 55), afirma ainda que as posições que assumimos e com as quais nos identificamos, constitui nossa identidade.

#### **METAMORFOSE DO OLHAR**

Muitas vezes é através do olho do artista que vemos o que nem sempre vemos, permitindo novos olhares sobre a realidade. A fotografia é vista como um instrumento para conhecer as coisas. De acordo com Thoreau (apud SONTAG, 2004), “não se pode dizer mais do que se vê”. O fotógrafo tornou-se responsável de certo modo, de levar a tarefa de “revelar aos outros o mundo vivo a sua volta”, como Weston (apud SONTAG, 2004) descreveu sua própria obra, “mostrar-lhes aquilo que seus olhos insensíveis perderam” (p 112).

“Toda fotografia é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar, procurando dar significação a este mundo”. (SAMAIN apud ACHUTTI,1997)

Ao selecionar as fotos que seriam expostas, eu tinha clara uma intencionalidade, da mensagem que elas transmitiriam de modo geral, para tanto, ousei em perguntar: se de alguma maneira esta exposição: tinha mudado olhares? despertado desejos de conhecer? A maioria respondeu ter mudado seu olhar sobre cultura, África, negros, mulheres, pobreza, fotografia e até mesmo exposições, e destes mesmos temas é que elas gostariam de conhecer mais.

O assunto fotografado não é só a opção pelo elemento observado, mas também o que despertou no fotógrafo alguma sensação diferente em detrimento do que foi olhado despercebidamente. Como afirma a ensaísta Susan Sontag (2004):

“Ao ensinar-nos um novo código visual, a fotografia transforma e amplia nossas noções sobre o que vale a pena olhar e o que efetivamente podemos observar. Constitui ela uma gramática e, o que é ainda mais importante, uma ética do ver” (p13)

As exposições têm como meta, acima de tudo, partilhar uma visão pessoal do fotógrafo como um exercício de comunicação, informação e formação estética, ampliando o repertório de conhecimentos, formas, cores, elementos visuais, possibilitando novas interpretações, como nos afirma Dias (1999) ao falar da importância dessa formação estética nas crianças no período escolar.

Para Achutti (1997), o apreciador, contemplador, telespectador, pode (re)significar o que vê pelo que percebeu do olhar do outro, como num jogo de espelhos, no qual o mundo se revela, é revelado e ganha novos tons e significados. Na fotografia, o olhar deve ser apurado, educado e preparado para perceber o invisível, mesmo que se saiba da impossibilidade da plena transparência do olhar.

### **O “ESPAÇO” FAVORECENDO O OLHAR**

Pensando que o espaço deva favorecer o olhar, foi elaborada uma questão solicitando que indicassem quais fatores foram considerados positivos e negativos. Cabe ressaltar que, todas as exposições foram realizadas em locais abertos, geralmente de passagem, como o *hall* de entrada ou na biblioteca. Destacaram-se como pontos positivos, o tamanho das fotos, o número e a seqüência delas, a luminosidade, a presença de objetos (artesanatos, tecidos, esculturas, instrumentos musicais, ...) e inclusive a presença da artista no local.

Quanto ao local da exposição, houve quem achou bom,

“acho que a escolha foi estratégica mesmo quem não tinha a intenção de participar participou” ou “não importou o espaço eu parei um tempo frente a cada foto e onde é que estivesse também pararia” e quem achou ruim “o local não é tão caloroso como a emoção que as fotos transmitem” ou ainda, “o espaço é péssimo, porque não é suficientemente isolado”.

Muitos sentiram falta de texto explicativos entretanto há muitas controvérsias sobre a presença ou não de legendas nas exposições fotográficas, se de fato elas ajudam a entender melhor a imagem, como cita Leite (1988),

“Quando não se conta sequer com uma legenda verbal identificando as personagens, o ano e o lugar do acontecimento, a fotografia pode ser um elemento mudo, além de propiciar decodificações ambíguas” (p. 67).

Em contraposição Walter Benjamin (apud Sontag, 2004, p 123) pensava que a legenda correta ao pé da imagem poderia “resgata-la dos estragos do modismo e conferir a ela um valor de uso revolucionário”, ressaltando o uso da palavra para salvar a imagem, o caminho inverso ao curador do museu que, a fim de transformar em arte a obra de um fotógrafo, expõe as fotos sem legendas originais. Elas podem também roubar a magia da foto, acelerando o tempo de permanência diante de uma imagem decifrando, imaginando, escutando a própria obra e até mesmo limitando a visão, reforço este dizer com dizeres de Barthes, de Gordan e Gorin, e de Sontag:

“Se gosto de uma foto, se ela me perturba, demoro-me com ela. Que estou fazendo, durante todo o tempo que permaneço diante dela? Olho-a, escuto-a, como se quisessem saber mais sobre a coisa ou pessoa que ela representa”. (BARTHES, 1984, p 147)

“De fato as palavras falam mais alto do que as imagens. As legendas tendem a exagerar os dados da visão, mas nenhuma legenda consegue restringir, ou fixar, de forma permanente, o significado de uma imagem”. (GORDARD e GORIN apud SONTANG, 2004).

“O que os moralistas exigem de uma foto é que ela faça aquilo que nenhuma foto é capaz de fazer – falar. A legenda é a voz que falta, e espera-se que ela fale a verdade. Mesmo uma legenda acurada não passa de uma interpretação, necessariamente limitadora, da foto à qual está ligada. Ela é uma luva que se veste e se retira muito facilmente. Não pode impedir que qualquer tese ou apelo moral de uma foto (ou conjunto de foto) venha a ser minado pela pluralidade de significados que toda foto comporta” (SONTANG, 2004).

Mas fotos não explicam: constataam. Como cita Robert Frank (apud Sotang, 2004), “*para produzir um documento contemporâneo autêntico, o impacto visual deveria ser de tal ordem que anulasse a explicação*” se as fotos são mensagens, a mensagem é, a um só tempo, transparente e misteriosa. Apesar da ilusão de oferecer compreensão, ver por meio de fotos desperta em nós, na verdade, uma relação aquisitiva com o mundo, que alimenta a consciência estética e fomenta o distanciamento emocional.

É preciso partilhar, contribuir para que outras pessoas possam também perceber aquele objeto, descobrir características até então ignoradas, aumentando assim o repertório de todos. Partilhar é descrever, explicitar, situar: é dividir com o outro para multiplicar para todos. Nesse momento, Dias (1999, p 180) nos fala que “é preciso assegurar a convivência com a diferença e hierarquiza-la e imprimir-lhe valores, contribuir para a quebra de estereótipos e para o rompimento de preconceitos, fazendo emergir uma maior tolerância com a diversidade”.

O contato com a arte proporciona aos nossos olhos, novos modos de ver e compreender a realidade. E é neste ato de perceber que justifico como um dos sentidos mais privilegiados: a visão. Numa análises poéticas, Da Vinci compara o olhar à janela do corpo, por onde *o homem se dá ao mundo e o mundo se dá a ele*; aponto como termino deste texto um poema sobre o olhar, olhar este que precisa ser construído dia-a-dia:

“Não vês que o olho abraá a beleza, o mundo inteiro? [...] É janela do corpo humano, por onde a alma especula e friu A beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem Esse poder, sria um tormento [...] Ô admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz De absorver as imagens do universo?.” (CHAUF apud BUERO, 2003)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre. Tomo Editorial; Palmarinca, 1997. 208p.

- AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, SP; 7ª Ed. Papyrus, 1995. (Coleção Ofício de Arte e Forma). 317p.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira, 1984. 185p.
- BUERO, Annamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2 ed. – São Paulo: Educação/ Fapesp/Cortez, 2003. 252p
- CESAR, Newton; PIOVAN, Marco. **Making Of**. São Paulo. Editora Futura.
- COLI, Jorge. **O que é arte?** 11ª ed. São Paulo: brasiliense, 1990. 131p.
- DIAS, Karine Sperle. Formação de estética: Em busca do olhar sensível". In KRAMER, Sonia et al (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus. Pp 175-202.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 2002. 82p
- LEITE, Mirian Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1987. 187p.
- PEREIRA Filho, Marcio. **Memória e Fotografia: um estudo sobre a informação visual em São Carlos (SP)**. Disponível em: <http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1010006.pdf>. Data de acesso: 27/07/2004.
- SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens em Ciências Sociais, In FELDMAN-BIANCO, Bela & MOREIRA LEITE, Miriam (orgs.). **Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo na Ciências Sociais**. São Paulo: Papyrus, 2001 (51-62).
- SONTANG, Susan. **Sobre fotografia**. Companhia das letras, São Paulo, 2004. 223p.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu. (org.), HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ : Vozes, 2000. 133p.
- YUNES, Virginia Maria & SILVA, Silemar Maria Medeiros. Falando de processo de produção e apropriação: a instalação e a exposição fotográfica "Deixando marcas". **ANAIS da ANPAP**. Goiânia: ANPAP. Vol 2, 2005 (240-249).

#### **C U R R Í C U L O   R E S U M I D O**

Virginia Maria Yunes. Prof<sup>ta</sup> de Fotografia do Curso de Artes Visuais e Arquitetura da UNESC. Graduada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas (UDESC – Florianópolis), Graduada em Farmácia (UFSC) – Mesclado em Ciência dos Alimentos (UFSC), Fotógrafa profissional. Coordenadora do projeto Central de Cinema. Pesquisadora do GEDEST.

# A IMAGEM ERÓTICA NA FOTOGRAFIA DE MODA A PARTIR DAS CAMPANHAS SISLEY (2000 A 2006)

Vivianne Cabral e Silva

## RESUMO

Este artigo foi desenvolvido com o propósito de discutir as relações, estabelecidas e percebidas na contemporaneidade, entre a fotografia de moda e o erotismo. Mais detidamente propõe a análise das campanhas publicitárias da marca Sisley, com foco na importância e significado de tais expressões culturais para o estabelecimento de sua identidade perante seus consumidores.

Palavras-chave: Fotografia, Moda, Erotismo, Sisley.

## ABSTRACT

*This article was developed to the effect to discuss the relations establish and noticed at the present time, between fashion photography and eroticism. Resumedly proposes the analysis of Sisley's advertising campaign, with focus in the importance and meaning of such cultural expressions for the establishment of its identity before its consumers.*

*Keywords: Photograph, Fashion, Eroticism, Sisley.*

Supõe-se que a vestimenta tenha surgido com os primeiros homens, mas a moda como manifestação social é relativamente nova, tendo seu início localizado na história em consoância com o final da Idade Média e princípio do Renascimento. De acordo com François Baudot, em seu livro *Moda do século*, entre os séculos XVI e XVIII as roupas desempenhavam um papel político-social, serviam para notificar a classe de quem as vestia. A oposição entre trajes longos e curtos, por exemplo, traduzia a separação entre nobres e camponeses. As vestimentas dos primeiros lhes davam pouca mobilidade, o que condizia com a ociosidade de sua vida social; já os segundos precisavam de liberdade de movimentos para os trabalhos manuais. Um outro exemplo são os tecidos bordados, trajalhos era privilégio da aristocracia, que não desejava ser confundida com as camadas emergentes.

Do desenvolvimento das cidades e da organização da vida nas cortes, decorreram transformações econômicas e sociais, nomeadamente, a implementação do comércio, o qual proporcionou novos contatos, novas influências e conseqüentes evoluções no campo dos costumes da época, e o surgimento de uma nova classe na hierarquia social enriquecida pelo comércio: a burguesia. A partir dessa abertura comercial, produtos antes exclusivos aos nobres passaram a ser consumidos também pela burguesia, e acabaram por tornar-se veículos simbólicos para a competição entre classes sociais, pois ao tentar impedir a nivelção com aqueles que consideravam socialmente inferiores, os nobres introduziam mudanças em suas roupas, que posteriormente eram assimiladas pelo vestuário dos burgueses.

Tal rivalidade foi determinante para o surgimento da moda como sistema baseado na comunicação, na estratificação e na organização cíclica que compreende auge, obsolescência e, conseqüente busca pelo novo, mas estudiosos de moda, como o filósofo francês Gilles



Lipovetsky, são unânimes ao afirmar que durante esse primeiro período a moda se restringia aos itens da ordem do vestuário, como roupas e sapatos, não compreendendo outras esferas da vida cotidiana.

Desde então a moda sofreu muitas transformações, a partir de seu desenvolvimento deixa de se limitar ao âmbito da produção e do consumo de roupas e acessórios e passa a ser aplicada às mais variadas atividades humanas, seu cotidiano, significações, gostos, maneiras, idéias, obras culturais e funcionais, como o mobiliário, a arquitetura, a literatura, o teatro, o cinema, as artes plásticas e a fotografia, para citar alguns:

A moda, desde que está instalada no Ocidente, não tem conteúdo próprio; forma específica da mudança social, ela não está ligada a um objeto determinado, mas é, em primeiro lugar, um dispositivo social caracterizado por uma temporalidade particularmente breve, por reviravoltas mais ou menos fantasiosas, podendo, por isso, afetar esferas muito diversas da vida coletiva. (LIPOVESTSKY:1989, p.24).

O desdobramento da moda se dá em sistemas de significação muito versáteis, capazes de se apropriar tanto de objetos, quanto de conceitos, códigos de comportamento e formas de expressão imateriais. A considerável expansão dessa apropriação na sociedade contemporânea confirma o espaço privilegiado do universo da moda e a visibilidade por ele conquistada. É desse modo que seu estudo pode nos colocar frente ao cerne desta pesquisa: a relação que a moda estabelece com a imagem fotográfica.

A pequena caixa de madeira criada por Louis Mande Daguerre em 1839, representava a conquista de um sonho desejado há muito pelo homem: a reprodução materializada do real. Após a descoberta, o desenvolvimento dos processos e equipamentos fotográficos foi intenso e rápido visando atender à demanda de interesse surgida à época. Logo, a fotografia alcançaria todo o âmbito cotidiano, inclusive a imprensa e, conseqüentemente, a imprensa especializada em moda, que logo surgiria.

Em 1867 surge a primeira<sup>1</sup> revista de moda norte-americana, a *Harper's Bazaar*. Os modelos eram mostrados na revista através de ilustrações, foi só na virada do século que as publicações passaram a usar a fotografia. *Vogue* e a *Vanity Fair* foram as primeiras a adotar a nova linguagem, segundo Mabel Ferez:

"Quando, em 1913, Condé Nast, editor da revista norte-americana *Vogue*, contratou o fotógrafo europeu barão Adolphe De Meyer, a revista iniciou o processo de substituição do desenho pela foto, consolidado no decênio seguinte". (FEREZ:1999, p.15)

Ainda segundo Ferez, a fotografia de moda foi criada para divulgar o vestuário, sendo portanto, ficção. E justamente por não pretender ser real é que configura um conjunto de sentidos construídos a partir de conceitos, no intuito específico de representar e comunicar algo exterior à própria imagem fotográfica.

Ferez afirma que no início a fotografia de moda tinha duas fontes principais de referência: as artes plásticas, e a própria Alta Costura. Ora a iluminação, as poses, os cenários eram reproduzidos atendendo às concepções estéticas de uma obra de arte, ora o que se buscava era a atmosfera luxuosa e sofisticada associada à Alta Costura. Na verdade, ambas referências eram partes de uma mesma concepção. Tanto uma quanto a outra pretendiam a representação de um universo fasto, destituído da realidade comum à maioria das pessoas.

Ainda na primeira metade do século XX, a fotografia de moda inicia um processo de ampliação de suas referências visuais, buscando maior complexidade técnica e variedade pictorial. Esse caminho seria percorrido por muitos fotógrafos, como Richard Avedon, e ao olharmos hoje essas produções somos capazes de enxergar nessas fotos de 60 anos atrás características contemporâneas, porque foi exatamente desse período que se originou a total liberdade de referências que define a fotografia de moda atual.

“A fotografia de moda pôde definir-se como representação independente da arte pictórica a partir dos anos 1940, quando surgiram fotógrafos de moda cujo interesse era diversificar suas referências. Tais referências foram buscadas não apenas na pintura, mas também no cinema, teatro, dança, literatura ou nas fábulas. O cruzamento de influências se tornou, assim, a característica mais evidente da fotografia de moda.” (ibidem, P6)

De acordo com essa concepção, a fotografia de moda começa, ainda que timidamente, a focar no conceito fotográfico em detrimento da roupa. A fotografia de moda se lança à experimentação formal e técnica até então rejeitada pelo mercado editorial. Fotógrafos desse período, como Wilian Klein, instituíram, na fotografia de moda, o uso de “desvios cromáticos, exposições múltiplas e as objetivas grandes-angulares” (ibidem, p.18).

Houve, nesse período, uma grande abertura para as inovações temáticas. Temas antes vistos como tabus, tornaram-se corriqueiros, e mais que isso, *glamourosos*. Pornografia, drogas, homossexualismo, violência, fetichismo e tantas outras fontes de referências antes consideradas decadentes e negativas, passaram a ter conotações positivas, sendo taxadas de modernas.

A partir deste período a fotografia de moda não mais se limita a referências restritivas, ao contrário, o poder de suas representações está intimamente conectado à abertura para novos temas e técnicas. Essa redefinição de valores significou não apenas descartar os antigos, mas também uma reavaliação normativa e/ou semântica destes.

Esse fazer fotográfico de moda se caracterizou por uma concepção chamada por Ferez de *realista*, marcada pelo nascimento de vertentes que tencionavam adotar uma linguagem documental, experimental e crítica, produzindo, para tanto, fotos “limpas”, com enfoque no cotidiano e no comportamento dos consumidores em potencial. Essa concepção promoveu uma ênfase na capacidade das imagens fotográficas de ressoar com significados culturais; mais que vender roupas, essas imagens almejam a possibilidade material ou simbólica de ditar a forma da realidade.

Dentro dessa concepção realista, durante a década de 1990, buscando referências na cultura jovem urbana, a fotografia de moda estabeleceu relações com o mundo das drogas, especificamente com a heroína. Estética que se convencionou chamar *Heroin Chic*, por fazer alusão ao uso da droga que lhe classifica.

A *Heroin Chic* acabou por conotar uma nova ordem mundial na fotografia de moda marcada por cenários realistas, pela valorização de cenas características do mundo das drogas e da violência, pelas cores saturadas e ângulos enviesados e desconfortáveis. A moda passou a desempenhar um papel incidental: o que importava eram as possibilidades visuais oferecidas pelo conceito, não as roupas por ela mostradas.

O uso de drogas é comumente uma associação negativa que, normalmente, denegriria as imagens minuciosamente planejadas das marcas luxuosas e tradicionais que a adotaram, mas durante um determinado período dos anos 1990 foi não apenas tolerada, como também aceita e divulgada pelos meios de comunicação ao redor do mundo. A *Heroin Chic* produziu muitos significados negativos ao suscitar a tolerância às drogas na sociedade e incentivar seu uso entre os consumidores de moda, mas produziu ao menos um positivo a medida em que flexibilizou padrões de beleza, ao tomar por modelos de beleza pessoas de aparências comuns, corpos magérrimos, cabelos desalinhadados e olhares perdidos.

Além do desgaste da idéia e da conseqüente busca por um novo padrão, características inatas do sistema da moda e suas manifestações, dois fatos concorreram para o fim do predomínio desta estética: A morte, em fevereiro de 1997, do fotógrafo Davide Sorrenti, considerado um dos precursores desse conceito fotográfico, ironicamente por overdose de heroína, e o pedido do então presidente americano, Bill Clinton, para que os profissionais da moda não promovessem o uso de drogas, condenando esse tipo de influência negativa aos seus consumidores.

Como que para limpar a imagem sombria deixada pela *Heroin Chic*, a fotografia de moda viu-se obrigada a buscar temas que mostrassem uma atitude positiva. Houve então um período conhecido nos meios editoriais de moda como *Lesbian Chic*, por insinuar ou explicitar o homossexualismo feminino. O *Lesbian Chic* não obteve da mídia não especializada a mesma divulgação, provavelmente por se tratar de um tema há muito explorado pela fotografia de moda. Analisando as tendências fotográficas de moda de maneira linear, o *Lesbian Chic* pode ser considerado o início do conceito fotográfico que é o objeto de estudo desta pesquisa: o *Porn Chic*. O termo *Porn Chic* foi instituído para denominar o trabalho do fotógrafo Helmut Newton, que desde a década de 1970 cria imagens fotográficas inspiradas num universo de fetiche e concupiscência, que hoje são fonte de inspiração para os muitos fotógrafos condescendentes com essa temática.

O *Porn Chic* compreende o erotismo de modo geral, sem privilegiar nenhuma orientação sexual, nem tampouco se pautar por noções de pudor ou moral. A marca norte-americana *Calvin Klein* é um exemplo alegórico desse conceito. Desde os anos 1970 é dessa forma que seus produtos são anunciados publicitariamente. Na década de 1990, o próprio Calvin Klein enfrentou problemas com a justiça de seu país devido ao conteúdo controverso de suas campanhas impressas e televisivas<sup>II</sup>. Esses anúncios, que à época chocaram a conservadora sociedade americana, são

praticamente inocentes diante da produção atual. As italianas *Dolce & Gabbana*, *Miu Miu*, *Gucci* e *Versace*, a norte-americana *Victoria's Secret*, as francesas *Yves Saint Laurent* e *Christian Dior* e as brasileiras *Ellus* e *Forum* são outros exemplos de marcas em que o erotismo é tema recorrente.

Mas nessa corrida em direção ao topo da ousadia, quem está na frente é a *Sisley*. Essa marca que nasceu na França em um ano controverso como 1968, tão marcado por manifestações e desobediência civil, especialmente em seu país natal, não poderia mesmo ser muito tradicional. Em 1974 foi comprada pelo grupo *Benetton* e desde então vem construindo sua identidade através da produção de roupas pautadas por conceitos de vanguarda e singularidade, e por suas campanhas publicitárias nas quais as imagens se constituem dentro de um diálogo de erotismo.

Sabe-se bem quanta ênfase é colocada na comunicação publicitária dentro do grupo *Benetton* no intuito de transmitir uma mensagem promocional cujo objetivo não é tão somente vender um produto, mas também criar uma imagem e um estilo de vida que diferenciam seus consumidores da multidão. No entanto, nenhuma das campanhas da *Sisley* promove a crítica social, como aquelas da *Benetton*, longe disso, seus anúncios atraem a atenção do consumidor por explorar possibilidades de sensualidade e erotismo como lesbianismo, sadomasoquismo, masturbação, voyeurismo, dominação, podolatria, nudez e sexo grupal.

Dissertar sobre sexo e publicidade pode parecer um clichê. Afinal, o ato sexual atrai a atenção do consumidor e o propósito da propaganda é seduzí-lo e convencê-lo a comprar determinado produto. Nada mais óbvio. No entanto, as coisas são bem menos óbvias. O erotismo e a marca *Sisley* estão num estágio de compromisso muito mais avançado, ao fazermos uma rápida seleção das suas campanhas publicitárias constataremos que só sensualidade parece ser pouco para lhe representar visualmente. Nada é velado ou insinuado, não há dúvida de que essas imagens tratam-se de situações de cunho sexual e que cada uma foi produzida com a óbvia intenção de provocar o consumidor.

Para uma maior compreensão desta afirmação, tomaremos como exemplo três imagens. Primeiramente, duas da campanha de verão do ano de 2000, intitulada *Palm springs*. Uma delas mostra apenas mãos, que se supõe serem femininas devido ao tamanho e à ausência de pelos nos braços, segurando três fotografias que mostram uma mesma mulher de seios nus. A outra mostra dois homens, sem camisas, deitados em uma cama, seus corpos estão dispostos em uma posição tal que alude a um ato sexual iminente. E da campanha de verão de 2003, *Wet*, utilizaremos uma imagem que mostra parte de um corpo masculino, vestindo uma calça branca que por estar molhada e ter a braguilha semi-aberta revela seu pênis e pelos pubianos. Em qualquer uma das imagens supracitadas as roupas agem como meros objetos dentro da narrativa da imagem, se posicionando, muitas vezes, marginais a esta narrativa ou mesmo ausentes em sua totalidade. Na primeira delas os únicos objetos comerciais presentes são pulseiras douradas, na segunda apenas um dos modelos mostra uma pequena parte do que pode ser tanto uma peça de roupa íntima, quanto uma calça ou ainda uma bermuda. Na terceira, poucos são os detalhes mostrados da calça vestida pelo modelo. Não há, portanto, uma preocupação com o detalhamento dos produtos oferecidos pela *Sisley*, o que se destaca na imagem é a forma através da qual

a marca estabelece sua identidade. Já há algum tempo, a Sisley vem desafiando códigos morais e estereótipos sociais através de suas campanhas e encontrou um valioso nicho de mercado entre aqueles consumidores que desejam comprar não apenas as roupas, mas principalmente o conceito inovador, corajoso e nada preconceituoso embutido nos produtos da marca.

Esse desígnio sexual é definitivamente a característica mais evidente das imagens fotográficas produzidas pela *Sisley* e prova que sexo vende mais do que produtos ao sugerir comportamento, irreverência e ousadia. Quanto mais os produtos se sofisticam, menos eles têm a possibilidade de se vender pela sua função real. O que os publicitários fazem é agregar-lhes um valor imaginário, no caso da *Sisley*, a possibilidade de atingir o êxtase.

Uma outra característica das campanhas da *Sisley* bastante acentuada é o humor. A mensagem que a marca transmite é a de que seu consumidor tem personalidade própria e por não ter problemas com sua sexualidade, expressa tudo o que se sente de maneira lúdica e livre de preconceitos. Grande parte dessa postura bem humorada pode ser atribuída ao fotógrafo responsável, desde 1997, pelas imagens fotográficas da *Sisley*, Terry Richardson. É comum que Richardson participe como modelo em algumas das fotos mais excêntricas. Na campanha de inverno de 2002, intitulada *Black*, há uma foto em que todos os modelos usam uma máscara estampada com seu rosto.

A trajetória profissional de Richardson é marcada pela provocação. Ele conseguiu conquistar o exigente mundo da moda sem mudar seu *approach* sexual, tendo realizado importantes campanhas para grandes marcas internacionais mantendo-se sempre fiel à suas inspirações no *underground*, produzindo imagens sexuais e chocantes, inspiradas por seu gosto e experiências pessoais.

A *Sisley* produz duas campanhas anuais, sendo estas divididas em verão e inverno. Para representar visualmente cada temporada, a marca criou uma espécie de diário de bordo fotográfico. A cada coleção as fotos são feitas em uma localidade diferente no mundo, o que consagra uma atmosfera diferente a cada campanha, mesmo que as fotos sempre versem sobre a mesma temática erótica.

O corpus estabelecido para esta pesquisa engloba as campanhas produzidas entre os anos 2000 e 2006, tendo sido escolhidas duas fotos por estação, obedecendo aos critérios observados neste estudo, nomeadamente, a ausência total ou parcial das roupas no anúncio, a alusão a práticas sexuais, o humor característico do trabalho de Richardson e o uso de referências tanto subjetivas quanto objetivas dos lugares ou situações apresentados.

Os cenários variam entre grandes metrópoles como Nova York, Las Vegas e Los Angeles; destinos exóticos como Espanha, Jamaica; e viagens intimistas, internas, nas quais os cenários oferecem oportunidade de falar sobre sentimentos, fantasias ou até momentos da vida cotidiana. Para compor as imagens da *Sisley*, Richardson busca tanto referências notórias de cada país, quanto elementos subjetivos de um lugar, de um povo ou de uma situação.

Na campanha de inverno do ano de 2005, intitulada *Naples*, a culinária e o catolicismo italianos estão representados, respectivamente, pelo prato emblemático da culinária italiana, o macarrão; e pelo uso de terços tendo como cenário um lugar que parece ser um altar de oração.

Na campanha de verão do ano de 2004, intitulada *Paris*, serve de fundo para as fotos o ponto turístico maior da França: a *Torre Eiffel*. A campanha de inverno de 2003, *Hola*, retrata as touradas espanholas.

De maneira menos óbvia, a campanha de inverno de 2004, *L.A. Noir*, faz referência aos filmes *Noir*, propondo uma narrativa visual que contém muitos elementos característicos desse tipo de filme, entre eles: o que parece ser um crime; a perspectiva dos criminosos, não da polícia; a *femme fatale*: a mulher que causa a ruína e/ou morte de um bom homem; alianças e lealdades instáveis. Na campanha de inverno de 2002, *Baroque*, é notável a presença de características do movimento artístico barroco como a cor dourada usada como fundo de algumas das fotos, o emprego de efeitos decorativos e visuais para retratar luxo e sofisticação e a valorização de cores, sombras e luz.

Mais que retratar uma realidade possível ou criar uma atmosfera alegórica com a qual os clientes sonhem, a *Sisley* utiliza o corpo humano como meio de sedução e produz uma realidade com a qual todos podem identificar-se e reconhecer-se. Através da exibição de imagens compatíveis com a identidade inovadora e excêntrica da marca, percebe-se que na fotografia de moda, ao menos nas produzidas pela *Sisley*, as roupas definitivamente perderam espaço para a atitude.

#### NOTAS

- I. Fonte: <http://people.smu.edu/cprzybyl/> acesso em 08/06/2006.
- II. Fonte: [http://www.mediaawareness.ca/english/resources/educational/handouts/ethics/calvin\\_klein\\_case\\_study.cfm](http://www.mediaawareness.ca/english/resources/educational/handouts/ethics/calvin_klein_case_study.cfm) acesso em 10/06/2006.

#### REFERÊNCIAS

- BARNARD, Malcolm. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BAUDOT, François. **Moda do século**. São Paulo: Cosa & Naif, 2001.
- BEAUPRÉ, M.; BAUMET, S.; POSCHARDT, U. **Archaeology of elegance 1980 – 2000. 20 years of fashion photography**. New York: Rizzoli International Publications, Inc. 2002.
- DAVIS, Fred. **Fashion, culture, and identity**. University Of Chicago Press, 1992
- FEREZ, Mabel. **O mundo da pose. Um olhar sobre a fotografia de moda no Brasil**. 1999. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- LAVER, James. **A roupa e a moda: uma história concisa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero. A moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Vivianne Cabral e Silva. Pós-graduação: Mestranda em Cultura Visual. Universidade Federal de Goiás. Título da dissertação: A imagem erótica na fotografia de moda a partir das campanhas Sisley (2000 a 2006). Orientador: Prof. Dr. Luis Edegar Costa Graduação: Design de Moda. Universidade Federal de Goiás.

# **TELEFAGIA, ESQUIZOLINGUAGENS E LIBIDOECONOMIA: AS METÁFORAS AGLUTINANTES DAS TELEPERFORMANCES DO PERFORUM DESTERRO**

*Yara Rondon Guasque Araujo*

## **RESUMO**

Telefagia se refere à aventura de reconhecer a si próprio como aquele que se apropria do modelo do outro e o coloca como uma dis-função. Telefagia, como uma auto-reflexão, atualiza a antropofagia como estética da involução diante das novas tecnologias informacionais “como a fantasia do colonizado tecnologicamente”. Esquizolinguagens é tratada como a grande célula das linguagens verbais e não verbais, que desassociadas se segmentam e geram: Esquizoescritura e Esquizoperformance. Esquizolinguagens fala das teleperformances nas quais o fluxo e a conectividade foram perturbados por razões técnicas ou por razões subjetivas. Libidoeconomia se refere aos fluxos e relações das transações globais contemporâneas. O que nos impulsiona a propormos o conceito de Libidoeconomia é a colonização do ciberespaço e da colaboração pretendida que mantém o desequilíbrio entre produção e consumo que foram acelerados.

Palavras-chave: teleperformances; mídias digitais; colaboração; consumo e produção no ciberespaço.

## **ABSTRACT**

*Telephagy as a metaphor is the adventure of recognizing itself as someone who borrows the other's model and replace it as a dysfunction. It updates the anthropophagi as an esthetic of involution in face of the information society as the fantasy of the technologically colonized.*

*Schizolanguages like an umbrella for all the teleperformances is the great cell that combines verbal and non-verbal languages which are disassociated and treated as two segmentations: schizoécriture and schizoperformances. It represents the teleperformances on which the flux and the connectivity were disturbed by emotional and technological reasons. Libidoeconomy is about the contemporary global flux and transactions which maintains a distortion between consume and production that were speeded in cyberspace.*

*Keywords: Teleperformance; digital media; collaboration; consume and production in cyberspace.*

O grupo Interações Telemáticas responde pelo site da pesquisa “Elaboração das performances do Perforum Desterro como uma mídia interativa” do Centro de Artes, Ceart, da Universidade Estadual de Santa Catarina, UDESC, e é formado pelos bolsistas de Iniciação Científica Fabian Antunes da Silva; José Elias da Silva Jr; e Luiz da Porta Haucke coordenados por Yara Guasque.

Na reorganização do material videográfico das live performances, do Perforum Desterro, o grupo Interações Telemáticas optou por torná-lo acessível através de três metáforas evitando que as teleperformances fossem editadas como um pós-script. As sessões de telepresença concernentes aos eventos ocorridos entre 1999 e 2001 foram aglutinadas sob as metáforas Telefagia, Esquizolinguagens e Libidoeconomia, possibilitando ao internauta acessar os scripts sem se deparar com uma miríade

de eventos dispersos difíceis de serem entendidos em seu conjunto. As metáforas são interdependentes conceitualmente. Apesar de terem sido discutidas conjuntamente quanto à elaboração, apenas a da Telefagia respondem todos os bolsistas, uma vez que José Elias Jr. responde por Esquizoescritura, Fabian Antunes da Silva por Esquizoperformance e Luiz da Porta Haucke por Libidoeconomia.

A primeira metáfora que tentamos aqui tornar visível é Telefagia.

## TELEFAGIA

O termo telefagia poderia nos remeter a um comportamento predatório cada vez mais freqüente no ciberespaço. Mas Telefagia como metáfora, concernente aos scripts do evento comemorativo de abril de 2000, se refere à aventura de reconhecer a si próprio como aquele que se apropria do modelo do outro e o coloca como uma dis-função.

Nas sessões dos dias 18 e 19 de abril de 2000 do evento intitulado “Descobrimentos”, como integrantes do Perforum Desterro, escolhemos interagir com a performance de Celso Fonseca, do Perforum São Paulo, mostrando as cenas de canibalismo através das ilustrações de de Bry.

As gravuras de de Bry reinterpretem as 11 ilustrações de Hans Staden de 1557, originalmente talhadas em xilografuras. As gravuras de Staden foram transformadas em 1590 por de Bry em 4 gravuras talhadas em cobre e posteriormente publicadas na compilação “América de de Bry” junto ao texto de Staden “Warhaftig Historia und beschreibung eyner Landschaft der Wilden?Nacketen/Grimmigen Menschfresser Leuthern”.

As ilustrações de de Bry animadas por Leo Romão, nas sessões de abril de 2000, junto às bugigangas, se referiam ao encontro até hoje indigesto das culturas. Com o script o Perforum Desterro intencionava assumir a fala desse “outro” tornado exótico e distanciado do modelo eurocêntrico, procedente de um lugar preparado para turista ver. Reproduzíamos assim uma alienação gerada pela caracterização desse “outro”, que segundo Yúdice (YÚDICE 2004 p. 361-362) alguns projetos artísticos souberam tirar proveito.

Do ponto de vista da desenvoltura de uma linguagem tecnológica nossa atuação enquanto Perforum Desterro reiterava a observação de v.s. Naipaul, citada em Said, de que somos condenados a usar o telefone, jamais a inventá-lo (SAID 2003 p.116), pois só manipulávamos a estrutura de videoconferência previamente arquitetada. Como produtores culturais só nos restaria a incumbência de repetir as tarefas arquitetadas e padronizadas em culturas como as dos centros propagadores?

Entretanto as imagens teleperformadas que registramos nos mostraram atitudes inesperadas, como as de Laurette Pasternack que dá as Boas-vindas ao *admirável Mundo Novo* em francês e cega ao mesmo tempo com um espelho a câmera. O gesto de cegar a câmera com um espelho, que é um dos objetos-símbolo ofertados aos nativos pelos europeus no descobrimento do Brasil, nos maravilhou; é ele que impulsionou a formulação do conceito Telefagia “como a fantasia do colonizado tecnologicamente”.

O fato se assemelha ao episódio narrado por Yúdice (YÚDICE 2004, p. 150-151) sobre o subcomandante Marcos do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN). Ao invés de pousar para as fotos que seriam apresentadas num evento global da Internet sobre o EZLN, Marcos se



recusou a se transformar em objeto representado como os fotógrafos queriam, e de súbito tomando a posse do instrumento de representação, a câmera, e a apontando para os fotógrafos, acusou-os de “roubo de imagem”. Essa ação fez dos jornalistas espectadores e dos espectadores ativos atores. Assim desfez-se o círculo da representação: objeto representado, repórter, espectador, pois o objeto a ser representado estabelecido pela equipe de reportagem, no caso o EZLN e seu sub-comandante, foi transferido para os critérios de construção da representação.

Nas teleperformances do Perforum Desterro sempre nos questionávamos quanto à não-representação, preferindo a apresentação à representação para interagirmos online. Mas a composição da cena, a escolha da câmera e do enquadramento desta, e a possibilidade de por o áudio em off explicitam o caráter de cena escolhida e a artificialidade dos recursos, quando pretendíamos uma linguagem natural.

Enquanto teleperformance artística nos questionávamos se tínhamos ou não um diferencial em relação a outras semelhantes de outros países. A dificuldade de fundar uma cultura própria já estava lançada na poética antropofágica de Oswald de Andrade, de 1928, que indagava sobre a confrontação das culturas do Novo e do Velho Mundo. O manifesto antropofágico segundo Ana Maria Belluzzo (BELLUZZO 1998) foi lançado como estratégia de resistência estética-cultural. Não que os vanguardistas de 1928 não estivessem conscientes, mas vale frisar que formular com a antropofagia uma cultura de resistência é assumir a estratégia do pensamento selvagem, do bárbaro considerado um ser em regressão. A idéia perpetuada de barbárie é por excelência a negação à civilização eurocêntrica; e ainda o canibalismo é associado a um estado regressivo de oralidade, bem como à involução, à perversão e à selvageria, como nos mostram as fantasias dos europeus sobre os nativos da América do Sul.

Não foi sem constrangimento que o Perforum operou com sofisticadas tecnologias nas teleperformances que envolveram de fato indivíduos de tribos indígenas. A linguagem da videoconferência em tese promoveria uma maior naturalidade de interação por ser um registro não-verbal, o que daria a eles uma vantagem por serem oriundos de povos de tradição oral. Entretanto, o projeto refletindo sobre o que seria a colonização do ciberespaço caiu no mesmo erro de outros ao identificá-los como “nativos”. Assumimos ingenuamente a estratégia colonialista dentre tantas, que mantém o nativo como exótico, o que nos obliterou na época uma auto-reflexão.

Estaríamos usando o sistema para estreitarmos uma comunicação entre aldeias distantes, para os incluirmos digitalmente no ciberespaço, ou para repetirmos a discriminação que sofremos como oriundos do hemisfério sul? Estaríamos obrigando-os a performar o exótico e fazendo uma apologia à tecnologia? Como evitar que nossos eventos fossem confundidos com aqueles que amenizam a condição dos excluídos digitalmente utilizando imagens enganosas que os mostram junto às tecnologias sofisticadas?

Mas como atualizar a antropofagia como estética da involução diante das novas tecnologias informacionais? Não é com a devoração do estrangeiro pelo bárbaro da poética antropofágica que entendemos achar essa atualização. É na preguiça e no caráter obtuso ensimesmado do personagem Macunaíma de Mario de Andrade, que se recusa a incorporar o ritmo do progresso

e o sentido de trabalho que este trás consigo, que encontramos uma possível resposta. Afinal o progresso técnico, como bem diz Levy-Strauss (LEVY-STRAUSS 1952), depende da exploração do homem pelo homem. E a esprezeta de Macunaíma é se fazer passar como não funcional.

É claro que fantasiávamos a conquista dos instrumentos tecnológicos de representação e do conhecimento que com eles vem atrelado. Somos maravilhados pela transferência da tecnologia, representada no passado pelos espelhos e que enquanto fenômenos da ótica foram hoje substituídos pelas atuais câmeras e sistemas computacionais. Obliterar o sistema de telecomunicação, cegando-o ingenuamente com um espelho, por exemplo, tornando-o disfuncional, é se recusar a só desempenhar a tarefa já embutida no sistema.

### **ESQUIZOLINGUAGENS**

O termo esquizolinguagens se refere à metáfora escolhida para abarcar especificamente as performances do Perforum Desterro emocionalmente carregadas de tensão.

A metáfora Esquizolinguagens é aqui tratada como a grande célula das linguagens verbais e não verbais, que desassociadas se segmentam e geram: Esquizecritura e Esquizeperformance. A primeira mais voltada às performances nas quais a linguagem verbal da escrita preponderou e a segunda às performances nas quais a relação com a linguagem não verbal do corpo foi mais presente.

São parte da Esquizolinguagens os eventos: O Fantasma da Tela, Olhos Teleativos, Cidades (29 de maio de 2000), Teleróides (26 de junho de 2000), O Corpo da Letra (15 de setembro de 2000), Ciborgues e Bruxas: O Corpo no Ciberespaço (31 de outubro de 2000), Língua Víscera que Cria (9 de fevereiro de 2001), Dobras (23 de abril de 2001), e Lapsus Calami (18 de junho de 2001). Mas é dos eventos O Corpo da Letra, Língua Víscera que Cria e Lapsus Calami que extraímos o caráter da metáfora.

Neles poderíamos destacar um elo apenas funcional entre as linguagens corporal e textual, o que nos faz suspeitar de uma profunda cisão entre estas.

Adotamos na época um conceito de escritura que nos permitia leituras prolixas pela necessidade mesma de incluirmos também a escritura do tempo como a vegetal dos fungos, a das rugas no ressecamento da pele, a das dobras do corpo na retração das partes ou no arqueamento deste com o peso.

Entretanto segundo Jameson (JAMESON 1996) textura, écriture e escrita esquizofrênica aparecem como sinônimos que refletem a situação correlata ao sujeito pós-moderno que é incapaz de organizar seu passado e seu futuro como uma experiência coerente. A escrita esquizofrênica surge da ruptura na cadeia de significantes, ocasionando uma desconexão entre enunciado e significado. Ela pode ser experienciada como um conjunto de elementos aleatórios que se apartam uns dos outros, ou como uma suspensão da ordem das coisas, e é acompanhada por forte impressão de fragmentação e perda de coesão.

Mas ao elegermos hoje o termo esquizecritura concordamos com a leitura de que essa falta de coesão é apenas momentaneamente indecifrável, pois como veremos essa é a condição para integrarmos a máquina social. Integramos a máquina social pelos fluxos de desejo experien-

ciando “estados diferenciados de presença”. Esses estados são necessários para o funcionamento maquínico de produção e de interrupção dos fluxos de desejo que alimentam a gigante máquina social; o que inclui o estado telepresente característico das interações das teleperformances via videostreaming das salas multiusuário e dos sistemas de videoconferência.

Devemos o conceito do humano, como um sistema homem-máquina social, como máquinas acopladas de natureza conectiva a Deleuze e Guattari (DELEUZE 1985). A conectividade segundo esses autores residiria no fato de que, nas máquinas sociais e imersivas, os órgãos estão distribuídos no ambiente e podem dessa maneira ser associados a diferentes fluxos.

A característica das máquinas de desejo é que elas vivem sob a ordem da dispersão. Essa dispersão é uma forma de presença fragmentária com os órgãos distribuídos como objetos parciais. Por essa presença ser dispersa, e ter os órgãos como objetos parciais, a formação de uma identidade imaginária, e de uma estrutura unitária, é impossibilitada.

Esquizolinguaens fala das teleperformances nas quais esse fluxo e conectividade foram perturbados por razões técnicas, por exemplo quando os aparelhos do sistema de videoconferência interrompiam um dos canais fazendo com que a recepção do videostreaming se desse de maneira descontínua, ou por razões subjetivas, quando a interlocução não tinha sustentação de ambos os lados e o retorno da comunicação era insuficiente para manter a troca motivada.

Já na teleperformance O Corpo da Letra a predominância da comunicação não verbal, que havia propiciado momentos cunhados pela incoerência e pela fragmentação, nos levou a classificá-la como Esquizoperformance. Mas o termo Esquizoescritura surge em toda sua evidência na sessões subsequentes. Como foi na Língua Víscera que Cria, quando o Perforum Desterro nas pessoas de Leo Romão e Yara Guasque fez uma teleperformance em sala multiusuário do iVisit, através da Coordenadoria de Informática da UDESC, interagindo com o grupo Etsedron coordenado por Artur Matuck, presentes no Instituto Alpendre, Dragão do Mar, em Fortaleza, Ceará.

Usamos na produção em Florianópolis, dada a dimensão do enquadramento da webcâmera, bife de fígado sobre o teclado, a peça preta de dominó e as cartelas de bingo com os números das bolas a serem cantados como referência à numerologia. Compunham ainda a produção uma diminuta caveira, um osso poroso e uma serpente de borracha que se aninhava sobre as placas expostas do computador. Como não tínhamos qualquer feedback o que prejudicava a interlocução, o que criamos foi uma espécie de poesia visual eletrônica dado os sobressaltos da atualização das imagens diminutas no videostreaming junto ao texto de Yara Guasque elaborado durante a sessão.

Eu sinto a carne da língua macia  
Víscera que cria  
Repugnante com seus tentáculos e jogos abissais  
Queria vê-la asséptica  
Língua voraz

Lançado-se um olhar retroativo, percebemos esses jogos das Esquizolinguagens como marcas de uma possível patologia cultural, e é para tentarmos decifrar seus significados que nos debruçamos hoje sobre as teleperformances que nos foram caras do ponto de vista afetivo. Nelas estava explicitada a violência das linguagens verbais, oral e escrita, ao adestrarem o corpo visceral. A esta violência nos submetemos por imposição ou por escolha.

## **LIBIDOECONOMIA**

A metáfora Libidoeconomia compreende o entendimento de que nos submetemos à violência do processo civilizatório por escolha. A metáfora nasce da concepção do corpo como capital no capitalismo globalizado, que integra a máquina social da cultura através do desejo, e que em estado imaterial e em rede propicia novas relações e experiências. Libidoeconomia se refere, assim, às ações estruturadas nos fluxos e nas relações das transações globais contemporâneas. Transações estas que, apesar de existirem anteriormente à implantação da sociedade informacional nas trocas da vida real, foram aceleradas no ciberespaço.

Na sociedade informacional a coincidência do desenvolvimento tecnológico e a virtualização dos recursos, junto à tendência para acumular capital, fez com que a cultura se instrumentalizasse. O lugar mais apropriado para a Libidoeconomia é a cibercultura, na qual os fluxos do capital estão amalgamados no binômio produção/consumo movido pelo desejo. O ciberespaço apesar de incitar a colaboração e a diversidade expandiu exponencialmente mesmo a produção e o consumo. É na cibercultura – que gera uma considerável economia, e cujo impacto social não foi ainda devidamente avaliado pelos governos – que vemos a Libidoeconomia em todo vapor.

A rede implica em colaboração e em conexão. Para atrair novos consumidores e gerenciar uma força de trabalho diversificada o capitalismo global usa o lema da diversidade e da colaboração (YÚDICE 2004, p. 239). Entretanto nem sempre a colaboração e a transferência de tecnologia são equitativas, e como Bruno Latour (LATOUR, 2004, p.39-63) enfatiza a colaboração acaba por nutrir mais quem está no cume da rede. Na colaboração pretendida, como também destaca Yúdice, apesar dos colaboradores agregarem com sua cultura um valor adicional à performance nem todos eles são retribuídos materialmente, nem considerados autores ou co-autores.

A ênfase na colaboração entre os povos da “colonização do ciberespaço” lembra muito o processo de espoliação e de dependência que ocorreu no Brasil com a colonização do século XVI. Como nos mostram algumas propostas colaborativas que envolvem arte e tecnologia que recaem nos problemas da estratégia da colonização. No entender de Yúdice (YÚDICE 2004, p. 415- 439) propostas curatoriais como o *inSITE*, que em uma primeira vista aparecem como renovadoras, repetem o que as maquiadoras têm de mais característico: de um lado primazia de conhecimento tecnológico, capital e mobilidade, do outro força de trabalho braçal e imobilidade. Por isso ele as define como “maquiadoras culturais”.

Essa colaboração traz outros empecilhos, como o atendimento a alguns pré-requisitos para sermos os produtores/consumidores da cibercultura. Sabemos que não basta apenas ser conec-

tado. O domínio do inglês como língua da Internet e da linguagem escrita, que é priorizada sobre a oral, já exclui tribos consideráveis da categoria dos produtores/consumidores da cibercultura. Ainda dentre os conectados da Internet temos de distinguir os vários níveis de alfabetização digital: os alfabetizados funcionais; os usuários que passivamente via Internet mantém suas comunicações interpessoal em dia, ou os que encomendam livros e passagens aéreas pagando as contas via banco eletrônico; aqueles que aprenderam a usar a linguagem computacional para pequenas formulações sem grande desenvoltura; e com menos presença, aqueles que conhecem em profundidade a linguagem de programação.

Mesmo identificando o fato de que hoje a circulação de um bem cultural é mais importante do que a produção do mesmo, Yúdice chama a atenção para a ausência de um programa de disseminação das novas tecnologias audiovisuais no Brasil e na América Latina. Isso faz com que o produto estrangeiro, sobretudo o das empresas transnacionais e das grandes corporações oriundas dos Estados Unidos, ganhe a maior fatia do mercado. Os governos segundo Yúdice (YÚDICE 2004, p. 366-367) deveriam compatibilizar a crescente fragmentação das sociedades urbanas com a proliferação de canais via satélite e via cabo e instrumentar a população a produzir para esses espaços.

Mas achamos que a população deveria ser incitada a criar novos modos de comunicação e espaços e não somente ser convidada a ocupar produtivamente os mesmos; pois a colonização agora refletida no capitalismo global disseminou modelos de pensamento embutidos nos aparatos, sejam eles simples ou complexos tecnologicamente, como também estruturas de hierarquização e formas de armazenamento de conhecimento.

Esses espaços e formas de sedimentação de conhecimento poderiam adquirir outras modalidades e contornos se a colaboração fosse mesmo equitativa e se contássemos com inventores de todos os hemisférios que não reproduzissem os modelos de origem.

O que nos impulsiona a propormos o conceito de Libidoeconomia é o parâmetro da libido a serviço da economia como força motriz da produtividade e suas condições desiguais de colaboração. E que corresponde essencialmente ao parâmetro da colonização do ciberespaço e a colaboração pretendida que mantém o desequilíbrio entre produção e consumo.

Segundo Deleuze e Guattari o corpo na máquina social civilizada pode, quando muito, ser representado pelo capital, pela moeda, apesar de ter existido durante a máquina despótica como “Estado” que substituiu anteriormente o corpo inteiro com órgãos que existiu durante a primitiva máquina territorial. Esse corpo atualizado é um corpo sem órgãos que interage com o meio ambiente através de uma memória artificial representada pela cultura.

No evento A Economia do Amor as duas convidadas Elisabete Pinto e Fernanda Magalhães desenvolveram temas que tocam a questão do padrão de beleza vigente como um valor de troca. Esse mesmo padrão acaba por fazer com que as mulheres negras e as gordas sejam frequentemente preteridas e por essa razão sejam posicionadas na ponta da pirâmide da solidão. Uma classificação que transparece a determinação de seu valor enquanto moeda.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Yara Rondon Guasque. **Telepresença: interação e interfaces**. São Paulo: Educ, 2005.
- BELLUZZO, Ana Maria. "Trans-posições". In HERKENHOFF, Paulo, e PEDROSA, Adriano. (Curadores). **XXIV Bienal de São Paulo**. Núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismo. São Paulo: Fundação Bienal, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Anti-Edipus: Capitalismus and Schizophrenia**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1985.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.
- LATOUR, Bruno. "Redes que a razão desconhece: laboratórios, bibliotecas, coleções". In: PARENTE, André. (Org.) **Tramas da rede**. Porto Alegre: Sulina, 2004, p. 39-63.
- LÉVY-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Trad. Inácia Canelas. São Paulo: Martins Fontes, 1952.
- LUCHESE, Elisabeth. "Von den Wilden/Nackten/Grimmigen Menschfresser Luethen/ in **der Neuenwelt América gelegen: Hans Staden und die popularität der Kannibalen im 16. Jahrhundert**". In KOHL, Karl-Heinz. (Ed.) **Mythen der Neuen Welt**. Berlin: Frölich & Kaufmann, 1982.
- SAID, Edward. A representação do colonizado: os interlocutores da antropologia. In: SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ZELLER Jr., Tom. A Virus Writer Tests the Limits In **Cellphones**. NYTIMES. Texto publicado em 24 de Janeiro de 2005.
- YUDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Yara Guasque, artista multimídia e professora do Bacharelado e licenciatura em Artes Plásticas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, PPGAV, da UDESC.

O grupo de pesquisa Interações Telemáticas do Ceart/UDESC é formado pela coordenadora Yara Guasque e os bolsistas de iniciação científica Fabian Antunes Silva, José Elias da Silva Jr e Luiz Haucke Porta. Formado para pesquisar o material videografado do Perforum Desterro e elaborá-lo como uma mídia interativa. O título da pesquisa por extenso é "As performances de telepresença do Perforum Desterro. Elaboração e edição dos vídeos de teleperformances realizadas entre os anos 1999 e 2001 como uma mídia interativa. Elaboração de site e de cd-rom (ou DVD) do material videografado".

# INCORPORAÇÕES DE PERFORMANCES EM PROJETOS DE ARTE<sup>1</sup>

*Yiftah Peled*

## RESUMO

Esse artigo se propõe a identificar e analisar quatro tendências de incorporações de performance e sua relação com projetos artísticos. As incorporações são analisadas a partir da visão ampliada de performance desenvolvida por Richard Schechner cujo olhar sobre os fenômenos variados da vida social foi percebido através das lentes do sociólogo Ervin Goffman. Os deslocamentos de performance são pensados numa correlação com o contexto Duchampiano de deslocamento do ready made que embasa o conceito de ready made performático.

Palavras-chave: performance, incorporação, ready made.

## ABSTRACT

*This article intends to identify and to analyze four tendencies of performance incorporations and its relationship with artistic projects. The incorporations are analyzed starting from the enlarged vision of performance developed by Richard Schechner whose approach on the varied phenomena of the social life was noticed through sociologist Ervin Goffman's lenses. The performance displacements are thought about a correlation with the Duchampian context of displacement of the ready made that bases the concept of performatic ready made.*

*Key words: performance, incorporation, ready made.*

## INTRODUÇÃO

O termo *Ready Made* Performático (RMP) refere-se a uma unidade performática inserida e incorporada em outra instância de performance e pode ser definido como a inclusão de um feixe de comportamentos performáticos em outro fenômeno performático. Esse deslocamento muda o contexto do fenômeno, preservando, entretanto, a característica performática da ação deslocada. O RMP é relacionado à performance<sup>ii</sup> e ao estudo das suas fronteiras.

O RMP aparece como a junção do conceito do artista plástico Marcel Duchamp (1887-1968) sobre o *ready made* – objeto pronto deslocado para o âmbito da arte – com a teoria da performance, de Richard Schechner, e com os estudos de Ervin Goffman que estudou a manifestação dos fenômenos da performance no cotidiano usando a metáfora teatral.

Neste artigo, o RMP é considerado um fenômeno específico passível de ser localizado e estudado. A tentativa é descobrir como tal fenômeno se situa na arte contemporânea no contexto atual e explorar como o RMP envolve situações que problematizam as fronteiras entre as manifestações performáticas.

## A INCORPORAÇÃO NA ARTE

A incorporação<sup>iii</sup> de comportamentos performáticos não é uma prática nova no campo artístico; ela pode ser encontrada tanto na arte moderna, como em trabalhos de vários artistas contempo-

râneos. O uso do RMP em projetos de arte contemporânea tem características diferenciadas, que se relacionam com poéticas específicas. Existe uma situação de deslocamento de pessoas para um espaço institucional artístico cuja ação performática aproxima-se do aspecto teatral pelo fato de apresentar-se ao vivo. Outros deslocamentos acontecem através de registros fotográficos, de vídeo ou filme; esse tipo de deslocamento possibilita transferir comportamentos registrados para um espaço da arte. Outros artistas simplesmente atuam no espaço público, também ao vivo, porém fazem uma única experiência performática. Nessas operações, existem possibilidades diferenciadas no uso do RMP. Com o intuito de demonstrar a pluralidade das incorporações, apresentam-se, de forma resumida, algumas referências que abordam o uso do RMP em instâncias de performances artísticas.

Como primeira e importante referência moderna brasileira de incorporação, destaca-se a de **Flávio de Carvalho** (1889-1973), com um projeto de intervenção por ele denominado Experiência nº 2, realizado em uma rua de São Paulo, em 7 de junho de 1931, no qual Carvalho “resolve testar o limite de tolerância de uma massa religiosa” Osório (2000, p.9). Carvalho vestiu-se de uma maneira provocativa para a sua época e caminhou no sentido contrário à procissão, incitando verbalmente os religiosos, o que resultou em uma reação violenta que quase terminou em linchamento. Osório ressalta que Carvalho não vinculou sua ação à arte ou à performance – esse termo nem existia na época – entretanto, ela pode ser tratada artisticamente como performance e relacionada com as ações Seratas (1910), do futurismo italiano, que visavam uma reação violenta por parte dos espectadores, incorporando as reações como parte do espírito anárquico moderno de luta social. Além de realizar seu projeto, Carvalho (1931) publicou e ilustrou seu próprio onde faz um relato sobre sua experiência, criando, assim, um outro meio de divulgá-la. A ação de Carvalho (1931, p.8) nasce de sua observação dos comportamentos performáticos religiosos. Percebe-se como o artista estava preocupado em destacar os comportamentos sociais, incorporando-os no seu discurso. Sua obra estimula o desequilíbrio dos fenômenos da performance do cotidiano.

Outra experiência importante de incorporação é do artista carioca **Hélio Oiticica** (1937-1980). Essa incorporação desenvolve-se nos espaços do cotidiano como também em forma de deslocamento para dentro de um espaço institucional da arte, como aponta Sztulmann (1997 p. 34 tradução do autor): “grande expoente da vanguarda brasileira dos anos sessenta e setenta compartilhou, junto com a sua geração, da idéia de que a mudança cultural era necessária para que ocorresse uma mudança social”.

Osório (2001b) sugere uma relação interessante ente Oiticica e Duchamp:

(...) a transformação da noção de arte (com suas categorias fixas: artista, obra, exibição e permanência da obra, espectador) que, em alguma medida, foi inaugurada por Marcel Duchamp, tem aí um novo movimento, um novo lance. Os resultados desse novo movimento ainda não estão definidos e, tampouco, o seu modo de absorção das regras legadas pelo grande jogo da arte. O que de fato é irrecusável é que há uma tradição de arte por trás dessa obra, e que de alguma maneira essa tradição não dá conta da compreensão dessas proposições<sup>IV</sup>.



Percebe-se o legado de Duchamp em Oiticica, o qual, ao incorporar um amigo, Nildo da Mangueira, no seu trabalho, transformou-o em *Ready Made* Performático. Foi o primeiro tipo de uso do parangolé<sup>v</sup> que se deu no espaço do cotidiano. “Eu incorporo a revolta” foi a frase que Oiticica escolheu para destacar as fotos de Nildo, usando o parangolé.

A intenção no uso do parangolé ficou mais clara para Oiticica (1986, p.67) quando ele fundou sua Arte Ambiental: “a participação do espectador é também aqui característica em relação ao que hoje existe na arte em geral: é uma “participação ambiental por excelência”. Através do uso do parangolé ou do “programa ambiental”, Oiticica (1986, p.81) proporcionou um espaço para a criatividade do espectador; uma vez manifesta essa criatividade, torna-se uma performance. Antônio Cícero (2001, p.54) ressalta que a pessoa que usa o parangolé acorda para seu potencial performático: o parangolé, em si, constitui apenas um fecho de círculo, ou melhor, na bela expressão de Haroldo de Campos, um ponto de confluência em que o dançarino admira a própria dança.

Entretanto, o uso do parangolé em Nildo é potencializado de outra forma. Esse uso é uma incorporação de outra performance específica – a do samba. Oiticica (1986, p.73) escreveu sobre essa dança: “a derrubada de preconceitos sociais, das barreiras de grupos, classes etc, seria inevitável e essencial para a realização dessa experiência vital”. Com a frase escrita no parangolé, Oiticica fez a ligação entre a tradição da cultura do negro e do samba como um aspecto de resistência cultural.

Essa tensão social que o artista vivenciou tornou-se visível durante a incorporação de um RMP numa ação que aconteceu após a morte de Oiticica. Alguns membros da escola de samba Vai-Vai foram convidados pelo curador da 22ª Bienal de São Paulo, Nelson Aguilar, para participar da abertura da mostra, desfilando com os parangolés em uso dançante. Os participantes subiram a rampa do prédio da Bienal, mas foram barrados pelo curador holandês, Wim Beeren, ao tentarem entrar na sala do acervo do pintor moderno Kasimir Malevich.

A atitude do curador marcou as formas de tensão social que os *Ready Made* Performáticos estimularam ao manifestar um tipo de comportamento diferente daquele comumente aceito dentro de uma instituição artística museológica. Isso ficou ainda mais evidente por se tratar de uma coleção de obras de valor, cujo local de exposição estava extremamente vigiado. Foi nesse espaço museológico, sob códigos de performance prescrita, que surgiu o embate, registrado pela imprensa ao fotografar o curador com um gesto performático que expressou as fronteiras institucionais.

Uma outra incorporação, mais recente, foi realizada pelo curador César Oiticica, em 2000. Ele vestiu, com os parangolés, as prostitutas que trabalham nas redondezas do Centro Cultural Hélio Oiticica, no centro do Rio de Janeiro. Essa performance, igualmente, incorporou um grupo excluído, através da ativação do parangolé. Essas duas ações se destacam como formas de performance (a do samba e das prostitutas), incorporadas dentro de outra condição artística (o parangolé). A característica do parangolé permite um *habitat* para outros tipos de performance.

A artista contemporânea de performance **Marina Abramovic** (1946-) trabalha na mesma direção que Oiticica, mas a provocação do público foi transferida para dentro do espaço institucional. Abramovic apresentou no *Studio Morra*, em Nápoles, na Itália, a performance Ritmo,

que começava com um texto sobre a parede: “há 72 objetos na mesa que podem ser utilizados sobre mim como desejar. Eu sou um objeto” (ABRAMOVIC apud WARR; JONES, 2002, p.125). Na mesa, havia diferentes objetos: revólver, serra, pente, chicote, batom, garrafa, perfume, tinta, mel, rosa, uvas, faca, fósforos, lâminas de barbear. Até o final da performance, sua roupa foi retirada com as facas, ela foi cortada, pintada, limpa, coroada com uma coroa de espinhos e, num determinado momento, o revólver carregado foi apontado para sua cabeça. Depois de 6 horas, sua performance foi interrompida por espectadores preocupados (Warr; Jones, 2002). Nessa performance, Abramovic incorporou ou liberou aspectos comportamentais que remetem à manipulação do corpo feminino como objeto passivo. Ela prontificou seu corpo como objeto, tornando os comportamentos (imprevisíveis) efetuados no espaço da arte como parte do trabalho. O espectador tornou-se um elemento ativo que revelava alguns tipos de comportamentos sociais. Entretanto, nessa performance, não houve deslocamento de um feixe de comportamentos totalmente previsíveis.

**Artur Barrio** (1945-) com suas intervenções no espaço público provocou uma reação no Rio de Janeiro, relacionada ao contexto histórico específico da ditadura militar. No projeto Situação 1970 que consistia em espalhar sacos ensangüentados em praças públicas, o artista buscava a incorporação dos comportamentos do público, através da esperada reação perante algo que remetia à idéia de corpos dilacerados. Nessa forma, Barrio incluiu comportamentos sociais na sua ação performática e trouxe para o espaço público o aspecto velado da opressão militar.

A provocação nas ruas, visando à reação do público, foi também explorada por Barrio dentro da discussão do feminismo, do debate do racismo e dos direitos sobre práticas homossexuais, além do contexto político. Esses são temas de muitas ações performáticas artísticas dos anos 70, que contavam com a condição de imprevisibilidade. Atualmente, existem experiências cujo comportamento é previsível, aproximando-as mais do aspecto teatral. É mais comum ocorrerem deslocamentos de um feixe de comportamentos para dentro de espaços observados pela perspectiva da arte. Percebem-se tais deslocamentos nos trabalhos de Alexander Gerdel, Jens Haaning, Valter Riedweg e Maurício Dias, Santiago Sierra e Orlan, entre outros.

**Alexander Gerdel** (1967-), artista venezuelano, instalou uma oficina com dois técnicos dentro do Museu de Arte de Caracas, em 1997. A ação consistia em convidar os espectadores a trazerem seus eletrodomésticos danificados para serem consertados. O artista deslocou os objetos *ready mades* para dentro do museu e, após o conserto, mandava esses objetos de volta à circulação na sua vida utilitária. Com essa ação, o artista inverteu a ação que consagrou o *ready made* de Duchamp como objeto museológico. Gerdel criava, assim, uma oscilação entre o momento do objeto ser visto como arte “sem função” e o momento da sua volta como objeto utilitário. O RMP, na forma de técnicos, continuou a desempenhar sua performance social dentro do espaço de arte, o museu.

O artista dinamarquês **Jens Haaning** (1965-) realizou um projeto, em 1996, na galeria Vleeshal, em Middelburg, Holanda, que consistia no deslocamento de uma fábrica inteira de tecidos - *Maras Confectie* - e seus 12 trabalhadores, imigrantes turcos, para dentro de um espaço de arte.

Essa incorporação foi denominada pelo artista de “performance em campo ampliado” (HAANING apud LARSEN, 2000, p.244). A relação do deslocamento de um fenômeno como unidade pronta, com a interferência mínima do artista, é por ele analisada:

No trabalho em Middelburg, eu desloquei uma fábrica para dentro do museu. Eu tinha originalmente a intenção de impor um conceito de *design* para a direção da fábrica. Porém, rapidamente, rejeitei essa idéia e falei para os trabalhadores que eles deviam colocar as máquinas (no museu) onde fazia sentido para eles. Isso funcionou muito bem. Num momento crítico, simplesmente percebi que ‘abocanhei mais do que poderia mastigar’. Por que que eu mesmo deveria organizar um fábrica de roupas turca? (HAANING; Gianni, 2001, p.124, tradução do autor).

O deslocamento de um funcionamento da fábrica para um espaço de arte permitiu ao público conhecer o dia-a-dia do trabalho dos imigrantes, um grupo marginalizado na sociedade holandesa. Hoffman e Jones (2005, p.21) classificam o trabalho de Haaning como uma “provocação do cotidiano”. A operação é descrita por Larsen (2000, p. 246, tradução nossa) da seguinte forma: “a fruição do trabalho dependia da interferência do observador numa situação ao vivo, um *ready made* que não era considerado arte, onde um grupo de estrangeiros se dedicava ao seu trabalho”.

O uso do conceito de *Ready Made* Performativo é importante como referência associada a um novo contexto em relação ao deslocamento de um grupo de pessoas da vida social não-artística para um contexto da arte. Encontra-se, no trabalho de Haaning, a possibilidade de encontro com uma fatia da sociedade relativamente marginalizada. Como o próprio Haaning ressalta: “eu ofereço molduras de trabalho que outras pessoas podem usar para examinar suas formas de ver o mundo” (HAANING; Gianni, 2001, p.124, tradução do autor).

A característica de se tornar um tipo de “lente ampliadora”, ao escolher um grupo excluído socialmente, repete-se em outros trabalhos, como no caso da obra dos artistas **Valter Riedweg**, suíço, e **Maurício Dias**, brasileiro. A dupla tem vários projetos de incorporação. Num dos projetos apresentados na 24ª Bienal de Arte de São Paulo, eles juntaram, numa mesma sala, porteiros de prédios da capital paulista. Os porteiros eram imigrantes nordestinos com nomes comuns: Francisco, Severino e Raimundo. Numa determinada hora, todos os porteiros se encontraram na sala e repetiram suas ações cotidianas de trabalho. Esses encontros foram registrados como um vídeo-instalação. Os artistas declararam que queriam focar a vida dos porteiros, mostrando aspectos “das perversidades arquitetônicas e sociais que os atingem”.

As formas de interferência do artista podem ser radicalizadas, problematizando a relação do uso do grupo deslocado. Essa problematização está presente na obra de **Santiago Sierra** (1966-), artista espanhol, que vive no México desde 1996 e que usa o RMP em vários projetos. Um desses projetos foi a incorporação de seis desempregados cubanos pobres para dentro de um espaço de arte. Seu projeto foi realizado em Havana, em 1999, e se tornou polêmico por tensionar a relação vítima-usuário. Como na condição social de desempregados, os seis homens permaneceram imobilizados e inativos. Entretanto, sua fragilidade foi extremada e tensionada,

pois Sierra colocou-os em pé, um ao lado do outro, e desenhou uma tatuagem, uma linha de 2,5 metros que marcou, de forma definitiva, suas costas.

Os participantes ficaram imóveis, durante meia hora, com a linha horizontal azul cravada no seu corpo, passando sobre costas e braços. A pele foi marcada pelas fronteiras da pobreza, uma linha que risca e conecta os destinos de um grupo que está submetido a um determinado condicionamento social. As fotos da performance lembram uma batida policial e parece mostrar um trauma marcado. Medina (2000, p. 145) descreve que “suas costas se tornaram uma página em branco onde se escreveu a evidência de sua rendição”. A condição de vítima tornou-se consciente: “então, como seus ancestrais, você vem aqui para marcar a pele dos negros”. Essa foi a reação de um dos tatuados, que recebeu 30 dólares para efetuar a performance. Medina (2000) ressalta ainda que, como em uma execução pública, nem os espectadores fizeram algo para interromper a ação; o trabalho de Sierra penetrou na pele do espectador, desafiando a sua noção de moralidade e do papel da arte.

Em outro projeto, Sierra repetiu o mesmo ato e tatuou as costas de prostitutas viciadas em heroína, pagando a cada uma delas o preço de uma injeção da droga. Para ampliar a compreensão das ações de Sierra, é interessante apontar Schechner (2004, p.9) que, ao referir-se à performance, destaca seu caráter sócio-cultural: “a alternativa é expandir a nossa visão do que é a performance e estudá-la, não só como arte, mas como um meio de entender processos históricos sociais e culturais”.

No contexto do ato cirúrgico médico, aponta-se o trabalho radical de performance da artista francesa **Orlan**, que transmite por satélite, ao vivo, as cirurgias plásticas a que se submete. As operações são transformações contínuas do seu próprio rosto. Desde 1990, ela já fez nove operações, todas performáticas. Os *Ready Made* Performáticos, no trabalho de Orlan são os cirurgões que aparecem em ação durante o ato médico. A sua sétima operação foi transmitida ao vivo da galeria Sandra Gering, em Nova York, para quinze centros culturais do mundo. Durante a transmissão, os espectadores podiam fazer perguntas e receber respostas durante a cirurgia (WARR; Jones, 2002). Em Orlan, o espaço de operação hospitalar é transformado e se torna um outro tipo de palco, com cortinas coloridas, fantasias criadas por designers e tradutores para outras línguas, inclusive a de sinais, para os surdos:

Orlan transformou o teatro operatório em seu estúdio. Sua operação ofereceu material para a produção de filmes, vídeos e objetos mostrados posteriormente. A operação foi performada por uma médica cirurgiã feminista, Dra. Marjore Cramer, que colocou uma inserção de prótese acima dos olhos, bochechas e queixo. A artista estava consciente, mas sob anestesia local (WARR; Jones, 2002, p.185).

O trabalho de Orlan coloca o corpo no centro da ação manipulativa e mostra para o espectador como os instrumentos da sociedade contemporânea podem transformá-lo, superando seu destino biológico (DEITCH, 1992). É como se o nosso “estojo de identidade” - usando a expressão de Goffman (2003, p. 28) - seja exposto durante a sua construção. O uso do RMP parece uma len-

te ampliadora sobre a condição social da mulher. Seu corpo, como a própria Orlan (1998, p.318) ressalta, torna-se: “lugar de um debate público” (apud FABER, 2004 p. 108).

Orlan expõe a fragilidade da construção cultural como estrutura que submete o corpo aos padrões culturais, enfatizando, de forma radicalizada, o que Roland Barthes (apud WALLIS, 1992, p.5) já trouxe à tona quando afirmou que “formações são também deformações”.

O artigo de Alyda Faber (2004) – *Saint Orlan: ritual como espetáculo violento e crítica cultural* – já no título, aponta o sentido do uso do RMP como uma forma de crítica cultural. No trabalho de Orlan, essa crítica acontece através da incorporação das equipes de cirurgiões. Faber (2004, p.108, tradução do autor) afirma que as cirurgias de Orlan misturam submissão com publicidade social do corpo feminino e atuam como uma forma de resistência a uma imposição:

O uso de uma cirurgia cosmética como um meio de expressão artística amplifica a pressão social sobre a mulher que se conforma com padrões patriarcais de beleza. Na verdade, seu trabalho expõe a violência desses padrões pelo fato de que seu projeto de ‘reencarnação’ contém essas práticas em excesso.

Susan Bordo (1993, p.245) argumenta que esse desejo de reformar o corpo é: “uma indústria e uma ideologia enraizada por fantasias de reorganizar, transformar e corrigir ideologias de melhoramento ilimitado e mudança, desafiando a historicidade, mortalidade e, realmente, de fato, a materialidade do corpo”. O trabalho de Orlan faz aparecer, de forma radicalizada, as tensões que envolvem uma performance social e a forma que essa performance modela o corpo. O *Ready Made* Performático de Orlan mantém a ação de operar, mas insere nela um contexto da arte.

A prática de incorporação também não é novidade no **âmbito teatral**. O uso de músicos, de cantores e de malabaristas talvez seja o ato mais comum de incorporação de *performers* no teatro e, normalmente, essas inserções estão dentro de um contexto considerado próximo ao artístico. A partir dos fenômenos da vanguarda moderna, verificou-se que a performance de grupos de pessoas no palco era ligada também à performance do cotidiano da sua vida social. Localizou-se o seu uso na vanguarda moderna teatral do diretor russo **Vsevolod Meyerhold** (1874-1940), que incorporou soldados nas peças *Terra em Revolta* (1923) e *A Floresta* (1924). Também se percebe o uso do RMP na arte dos anos 60, como no caso de **Tadeusz Kantor** que, em seu teatro do impossível, realizou o *happening* *Cassino* (1964), incorporando um grupo de *hippies* e jogadores de roleta nesse trabalho. Mais recentemente, o **Teatro da Vertigem**, de São Paulo, incorporou um casal pornô na sua peça *Apocalipse, 1,11*, objeto de estudo de Peled (2005).

Os diferentes usos de RMP apontados mostram como os artistas destacam e tensionam a nossa percepção sobre a performance social, além de chamar à consciência a maneira mediante a qual os elementos performáticos permeiam os meios sociais. Fenômenos teatrais, a partir dos anos 60, também se aproximam das ações de incorporação, desmantelando categorias rígidas.

## TENDÊNCIAS DE INCORPORAÇÕES

A partir das ações destacadas acima, é possível identificar diferentes aspectos nas incorporações performáticas. O **primeiro aspecto** é a incorporação de espectadores que, uma vez provocados a reagir, tornam-se *performers* e, através da sua reação, executam um tipo de performance que, muitas vezes, não tem unidade nas ações performadas pelo grupo escolhido pelo artista, como no caso de Ritmo, de Marina Abramovic. Essa descrição relaciona-se com o efeito do Teatro Ambiental<sup>VI</sup> de Schechner(1994) que incorpora comportamentos do espectador, despertando, assim, o seu potencial performático.

**Outro aspecto** a ressaltar é a incorporação de um grupo que tem uma unidade social. No espaço artístico onde esse grupo foi incorporado, seus componentes não repetem os comportamentos do cotidiano, mas se submetem a uma situação proposta pelo artista. Eles são contratados para esse tipo de trabalho, que exige submissão a uma condição difícil, e acabam atuando como “esculturas vivas”, como no caso do trabalho de Santiago Sierra com as prostitutas e com os desempregados.

**O terceiro aspecto** é a incorporação de um grupo socialmente definido que repete seu comportamento performático original no contexto da arte, como no caso do trabalho de Jens Haaning, *Maras Confectie*.

**Por fim**, aponta-se a incorporação de um grupo que repete as ações performáticas do seu contexto original no contexto de outra performance, onde acontece uma interação programada entre os *performers*. Esse formato de interação é o mais próximo do teatral: nele se percebe um roteiro determinado para cada tipo de troca entre os *performers*.

Através das incorporações mencionadas percebe-se como, conscientemente, os artistas promovem um encontro entre as tendências de performance dentro de um contexto artístico, criando situações que tencionam a relação com a performance incorporada. Ressalta-se que mais de uma tendência de incorporação pode aparecer na mesma obra, tornando-a mais complexa. O uso da incorporação permite tencionar os padrões de comportamento e os papéis sociais, além de criar uma área de instabilidade crítica que nos obriga a repensar e a redefinir a nossa própria performance no nosso contexto social.

## NOTAS

- I. Artigo baseado na dissertação de mestrado “*Ready Made* Performático: incorporação de unidades de performance no contexto de performance teatral, atravessado por forças e tensões sociais”, defendida em dezembro de 2005, na Pós-Graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina / UDESC orientada pelo Dr. Antonio Carlos Vargas Sant’Anna.
- II. A tradução para a palavra de origem inglesa *performance* é desempenho. Porém, o verbo desempenhar traduz somente o aspecto da execução de qualquer ação. Aqui se optou por manter a palavra em inglês e o seu sentido mais amplo do termo original que Goffman (1975) apresenta quando define performance como toda atividade utilizada por um participante para influenciar, de algum modo, outros participantes.

- iii. Ressalta-se o sentido do uso do conceito de incorporação apontado por Melin (2003): agenciamentos do corpo no espaço relacional onde se aponta a questão da presença do corpo em contextos de uso performático.
- iv. Disponível em: <[http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la\\_e\\_ca/modulos4.html](http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la_e_ca/modulos4.html)> Acesso em: 4 set. 2005.
- v. Parangolé: nomeação dada por Hélio Oiticica para projetos participativos.
- vi. Schechner (1994) apresenta seis axiomas para o Teatro Ambiental e deixa as bases teóricas para se pensar um teatro diferente do teatro convencional. O primeiro deles é que o evento teatral é o lugar de um jogo de “trans-acões” relacionadas. O segundo afirma que todo espaço é usado para a performance. A seguir, afirma que o evento teatral pode acontecer na totalidade do espaço transformado ou num lugar “achado”. O quarto axioma afirma que o foco (do espectador) é flexível e variável e, depois, que todos os elementos de produção falam sua própria língua. O último axioma ressalta que o texto não precisa ser nem o ponto de início, nem o objetivo da produção. Pode-se inclusive prescindir do texto verbal.

#### REFERÊNCIAS

- BORDO, S. **Unbearable Weight: Feminism, Western Culture and the Body**. Berkeley: University of California Press, 1993.
- CARVALHO, F. **Experiência nº 2**. São Paulo: Irmãos Gómez, 1931.
- CÍCERO, A. Hélio Oiticica e o supermoderno. In: BASBAUM, R. (org). **Arte Contemporânea Brasileira**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2001. p.54-65.
- DEITCH, J. *Post Human*. Murr: Ed Uwe Kraus, 1992.
- FABER, A. Saint Orlan: ritual as violence spectacle and cultural criticism. In: BIAL, H.(org). **The Performance Studies Reader**. New York: Routledge, 2004. p.108-115.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- HAANING, J.; GIANNI, G. The Practical Politics of Art. **Flash Art**. New York: nº 218, p. 120-125. May-Jun. 2001.
- HOFFMANJ; JONES, J. **Perform**. London: Thames and Hudson, 2005.
- LARSEN, B.L. Jens Haaning: Summer de 1996 e Estrangeiros Grátis. **Revista Trans**. nº8, p.244-246. 2000.
- MEDINA, C. Santiago Sierra-Francis Alys-Minerva Cuevas. **Revista Trans**. nº8. p.145-163. 2000.
- MELIN, R. **Incorporações: agenciamento do corpo no espaço relacional**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Universidade de São Paulo, 2002.
- OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- ORLAN. **Carnal Art**. 2003. Disponível em: <<http://www.film-orlan-carnal-art.com/Pres.eng.html>> Acesso em: 12 out. 2005.
- \_\_\_\_\_. Intervention. In: **The Ends of Performance**. New York: New York University Press, 1998. p.315-327.
- OSÓRIO, L. C. **Flávio de Carvalho**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Flávio de Carvalho - a vanguarda na arte brasileira moderna**. 2001a. Disponível em: <[http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la\\_e\\_ca/modulos3.html](http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la_e_ca/modulos3.html)>. Acesso em: 4 set.2005.
- \_\_\_\_\_. **Hélio Oiticica - o exercício experimental de liberdade**. 2001b. Disponível em: <[http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la\\_e\\_ca/modulos4.html](http://www.niteroiartes.com.br/cursos/la_e_ca/modulos4.html)>. Acesso em: 4 set. 2005.

PELED, Y. **Ready Made Performático: incorporação de unidades de performance no contexto de performance teatral, atravessado por forças e tensões sociais.** Florianópolis, 2005. Dissertação (Mestrado em Teatro), UDESC/SC.

SCHECHNER, R. Performance Studies: the broad-spectrum approach. In: BIAL, H(org). **The Performance Studies Reader.** New York: Routledge, 2004. p.7-9.

\_\_\_\_\_. **Environmental Theater.** New York: Applause Books, 1994.

SZTULMANN, P. **Helio Oiticica,** 1997. Disponível em: <[http://www.universes-in-universe.de/doc/oiticica/e\\_oitic1.htm](http://www.universes-in-universe.de/doc/oiticica/e_oitic1.htm)>. Acesso em: 15 set. 2005.

WALLIS, B. **Art after Modernism.** Boston: David R. Godine Publisher, 1992.

WARR, T; JONES. A. **The Artist Body.** London: Phaidon, 2002.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Yiftah Peled – 1964 – Israel - [cryp@udesc.br](mailto:cryp@udesc.br) - Artista plástico e professor. 1987-90 - Curso de Escultura e Arte e Educação, Emerson College, Inglaterra. 1998-2000 - Bacharelado em Escultura e Cerâmica, UDESC/SC. 2001-2004- Professor da UDESC/SC. 2004-2005 - Mestre em Teatro, UDESC/SC.



**ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES**

**ARTE: LIMITES E CONTAMINAÇÕES**

**VOLUME II**



# FOTOGRAFIA NO COTIDIANO EDUCACIONAL

*Adriana R. Magro, Fernando Augusto Santos*

## RESUMO

O objeto neste trabalho está baseado no pressuposto do valor presente nas relações sociais, em especial a relação de beleza no cotidiano do contexto escolar. Pensar uma “educação estética” é o desafio que propõe este trabalho, pois as faculdades intelectivas e emocionais desta educação mostram-se como elemento fundador para o processo educativo pragmático da vida. O referencial teórico perpassa estudiosos da educação, da linguagem e da arte educação.

Palavras-chave: Educação, Arte, Beleza.

## ABSTRACT

*The object of this work is based on the assumption of the value found in social relations, mainly the beauty of the routine of the school context. The challenge proposed by this work is to think of an esthetic education once its intellectual and emotional faculties are seen as the founding element for the educational and pragmatic process of life. Theoretical references come from scholars of education, language and art education.*

*Keywords: Education, Art, Beauty.*

Este trabalho tem por objetivo verificar o conceito e a experiência do belo no cotidiano dos ambientes educacionais não formais e o valor educativo da estética no desenvolvimento do humano. Partimos da pergunta: como anda a estética no contexto educacional? Como os adolescentes a percebem?

Fernando Hernández (2000, p. 42) aponta que o desenvolvimento de um trabalho artístico potencializador do valor estético de seu produtor, é capaz não só de gerar uma habilidade manual mas de (...)

desenvolver um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) ou expande sua mente, mas também, e sobretudo, delinea e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, etc. o que lhe cerca e também a si mesmo”.

Este trabalho toma como base para a análise crianças e adolescentes que freqüentam a escola formal e, no contra-turno escolar participam de um grupo de educação não formal. O trabalho de campo foi realizado da seguinte forma: primeiramente travamos contato com os adolescentes envolvidos na pesquisa, estimulamos discussões preliminares acerca do belo e da beleza existente no cotidiano e que podemos encontrar no dia a dia, em seguida oferecemos máquinas fotográficas compactas munidas de filmes coloridos, para que pudessem capturar imagens do que consideram belo em suas casas, dentro ou fora dela. Solicitamos que eles fotografassem o que viam de belo em seus lares, em seu cotidiano. Apontamos que não se tratava de uma beleza

vaga inalcançável, mas do belo que encontramos nas coisas comuns, objetos que nos cercam e assim fotografá-los.

Trata-se de dois grupos que apresentam características diferentes, o primeiro fixado na zona urbana e o segundo na zona rural. Esses dois espaços sociais foram escolhidos para que fosse possível abordar o belo de modo também diferente. Esta diferença interessa porque permite observar o ponto de divergência e convergência entre os grupos.

Veremos também uma fotografia de cada grupo de adolescente, acompanhadas de comentários extraídos das entrevistas dos mesmos. Os adolescentes permaneceram com o equipamento fotográfico uma semana para fotografar, e, posteriormente, foram os mesmos adolescentes que escolheram a imagem fotográfica que fizeram para melhor representar o belo para eles. Os envolvidos foram convidados a participar e contribuíram com relatos e descrições sobre as imagens feitas na forma de entrevista.

Escolhemos a fotografia como meio porque ela nos permite um recorte iconográfico onde a realidade é apreendida com tal grau de semelhança que pode adquirir – como o foi no passado – um estatuto de verdade. Sua escolha implica também um certo lidar com a mídia e novas tecnologias da imagem na sociedade contemporânea, sem as quais não podemos pensar a vida hoje. A imagem fotográfica televisiva, filmica e videográfica está por todo lado manipulando desejos, seja via sinalização, educação, publicidade ou lazer. A imagem que eles escolheram é a que aparece neste trabalho.

Cada imagem feita pelos adolescentes, documenta seu viver cotidiano, sua condição social e até mesmo psicológico. Mas o que se descobre e o que se inventa quando se fotografa algo ou se é fotografado? Como ver tais imagens fotográficas para além do ilustrativo de discursos prontos ou anedóticos?

Sabemos que as imagens não têm o mesmo estatuto do texto escrito, mas é necessário observá-las como um diferente, como se fosse um interlocutor privilegiado do texto escrito, compartilhado no texto cultural, com suas especificidades materiais, formais e história própria em vistas de verificar o que esta ou aquela imagem está apta a nos dizer.

Paul Virilio (apud FABRIS, 1998. p. 173-174) aponta o caráter híbrido da fotografia destacando três pontos importantes:

“(...) uma herança artística, patente no uso da câmara escura, no sentido dos valores e do negativo emprestados à gravura e na influência do processo litográfico; uma lógica industrial, derivada sobretudo deste; um vetor científico, que presente no uso de lentes de telescópio ou microscópio”.

Estas heranças, principalmente a industrial, relacionam-se de diferentes formas com o espaço social; o primeiro aponta uma restrição da fotografia a um pequeno número de pessoas das classes ricas que podiam dispor dos altos valores cobrados pelos fotógrafos. O segundo corresponde à invenção do cartão de visita fotográfico e confere à fotografia uma dimensão industrial, barateando o produto e fazendo-o chegar a mais pessoas. O terceiro momento foi o da massifi-

cação da imagem fotográfica, caracterizando-se como comercial.

Mas a fotografia, como afirma Francesca Alinovi (apud FABRIS, 1998, p. 173) “baseia-se num equívoco estranho que tem a ver com sua dupla natureza de arte mecânica: o de ser um instrumento preciso e infalível como uma ciência e, ao mesmo tempo, inexacto e falso como a arte”.

Isso quer dizer que toda fotografia é uma imagem construída, pensada. O olhar por traz da lente “pensa” a imagem na velocidade de um piscar de olhos. O olho que vê a fotografia pensa a imagem como observador, já que ela é fixa, por tempo indeterminado e ao saber do seu espírito.

Na educação, os usos e funções da fotografia não diferem dos acima descritos. Os livros didáticos trazem freqüentemente imagens carregadas de significados já dados e evidentes, por vezes até servindo as idéias de uma classe social e também fundamentalmente sob o aspecto documental a que se quer dar. Centrada no documento escrito, a educação utiliza as imagens apenas como ilustração legitimadora da verdade imposta pelo mesmo texto escrito.

Mas a fotografia como toda linguagem é percepção e construção de mundo, “a imagem age”, já dizia Haroldo de Campos.

A imagem fotográfica captura uma intencionalidade daquele olhar, a escolha do fotógrafo aponta desejos e prazeres escondidos, que só podem ser vistos onde nenhuma palavra alcança significado mais completo que a imagem. Dar a possibilidade aos adolescentes escolherem suas imagens, proporciona um espaço sensível de interrelação, onde eles tornam-se desnudos a qualquer forma de expressão marcada demasiadamente pelo óbvio ou pela linearidade programada da linguagem verbal ou escrita.

A adolescente Fabiana<sup>1</sup>, 13 anos do grupo urbano, desejava fotografar como belo o seu quarto integralmente, mas como a máquina fotográfica compacta não permitiu fotografar o quarto todo, fotografou os objetos separadamente, de acordo com suas afirmações:

Tudo que está no quarto. Porque fico mais no quarto do que na sala ou cozinha. Fico lá porque é quieto, ninguém.... é quieto fica tudo em silêncio. Gosto mais da cômoda porque fico mexendo nela, abro e fecho. Lá tem roupa, brinquedo, presentes que eu ganho e guardo lá; fotos também.

Quando interpelada a respeito do que fotografar ela diz:

ficava em dúvida. Acho o meu quarto mais bonito, é porque tem mais coisas, escolhi tirar dele. Ele é mais bonito porque no sofá tem brinquedos, as bonecas, assim em cima dele tem boneca, carrinho, roupas de quando eu era pequena... fiquei em dúvida ainda. Minha avó, minha tia, minha mãe, elas falavam: tira da sala!, dos quartos!, e a outra falava: não! Não! Tira do outro móvel!, minha mãe falou que é prá eu tirar do meu quarto, minha avó falou prá eu tirar da sala, da cozinha. Tirei do quarto porque foi opinião da minha mãe, a fotografia ficou bonita, por causa da cor. Mudou, ficou diferente. Ficou mais bonito na fotografia.

A imagem da cômoda feita pela adolescente pode-se ver que ela está justaposta à porta



Imagem 1, A cômoda

de entrada do quarto apresentando características práticas e funcionais, tais como: sete (07) gavetas horizontais de tamanho mediano, uma (01) gaveta horizontal grande e, duas (02) portas verticais grandes. A cor vermelha lembra o mogno, madeira de lei não mais utilizada para fabricação industrial de móveis.

O ambiente do quarto apresenta outros elementos. O fragmento de uma cama de solteiro coberta com uma colcha branca, a cabeceira branca no canto inferior esquerdo da imagem. Aos pés da cama, no chão, acumulam-se sacolas plásticas com roupas dentro, ao lado, vemos um cobertor com estampas florais dobrado e, outros objetos sob as sacolas e cobertores que dão volume aos objetos postos em cima e sobre a cômoda está o ventilador e três porta-retratos.

A desorganização do entorno da cômoda, faz imaginar que a adolescente transfere para a cômoda o desejo de organização, pois ela é o único objeto do quarto com formato, cor e espaço definidos. Assim, o uso dado ao móvel teve uma valoração significativa à adolescente.

Fabiana ressaltou a beleza da cômoda que compõe seu quarto dizendo:

minha mãe comprou. Falava assim: vou comprar essa (cômoda) que é mais bonita. A cômoda foi comprada há pouco tempo, dois ou três meses. E ela insiste: Eu mais gosto do quarto! Onde eu fico mais é no quarto e além do mais eu gosto mais dele.

A segunda fotografia referente à zona rural é de João que tem 12 anos e fotografou como belo a casa, e diz “eu gosto da casa, dos pilares. Eu gosto também das árvores e do sol, a natureza.... Eu fotografei os cachorros por que eles são companheiros, também por que ele é meu, eu ganhei de presente, ele é um cachorro comprado.”

O adolescente fez muitas fotos de sua casa, de vários ângulos e em vários horários, ele escolheu a foto em que as árvores aparecem ao fundo da casa quando o sol já está se pondo. A casa de madeira, com janelas basculantes, acabamento do mesmo material mostra uma casa sem muito luxo, porém uma casa bastante confortável.

João afirma que a foto tirada da natureza ficou boa, e que gosta de fotografias porque “é uma coisa que você tira e você guarda de recordação”. Ele abordou a beleza em vários aspectos: a casa como utilidade e como significação de proteção, acolhida. Quando ele resalta os pilares

de sustentação da varanda, ele vê neles a segurança que a arquitetura dá e afirma que além da casa também pensa na natureza como suporte para a própria vida, “eu fotografei a natureza por que sem ela a gente não vive, eu gosto de brincar nas arvores, é o lugar que mais gosto de brincar, correr...eu prefiro brincar no meio da natureza do que ficar vendo tevê.”

E fez a fotografia da vista que tem da varanda de casa, o pequeno paiol obstrui a paisagem que ele realmente aponta como bela, mas para ele não há segredos em fotografar, mesmo que não tenha conseguido mostrar somente a paisagem que o interessava, diz: “eu achei um pouco fácil fazer as fotografias, é bem legal.”

João retratou o que seu olhar alcança, ele se projetou para frente e para fora de casa e mais que isso, ele se colocou em sintonia com o mundo natural, embora não tenha conseguido uma foto apenas da natureza a interferência do paiol na frente da imagem escolhida não o angustiou, ele simplesmente sabe que a natureza está lá, na fotografia não apareceu, mas está lá e isso basta.

João sai de casa e fala do mundo e da natureza, esse foi o caminho de 90 % dos adolescentes



Imagem 2, A casa

do grupo rural: sair de dentro de casa e fotografar de fora, ver de fora, ver a natureza, estar nela. O dentro se abre para o fora e se constitui o mundo aberto onde o transito “sair e entrar” tem portas abertas.

Fabiana fotografou o quarto e assim fez também o grupo urbano. Onde uma fotografia é o quarto, outra a Bíblia e enfim sempre o interior da casa. Será que na cidade estamos confinados à quatro paredes, é lá que se encontra a beleza de nosso cotidiano, será que é por isso que a publicidade na cidade usa tantas imagens de paisagem e praia como lugar de prazer, felicidade e liberdade?

Na zona rural houve maior adesão à pesquisa, e entusiasmaram-se mais para a idéia ao passo que os adolescentes da zona urbana mostraram-se receosos a participar. Talvez porque o primeiro grupo tenha percebido que a fotografia o desnudaria de alguma forma, mostraria talvez a sua situação de vida, à margem da sociedade e de que a cidade pode oferecer e ali na margem ele não está nem na cidade e nem no campo, cria-se uma espécie de estado de vivencia paralelo, onde conceitos como a Bíblia, o livro e as outras coisas fotografadas assumem um lugar primeiro, mas junto a isso, está um certo medo de expor-se à fotografai, meio justamente que divulga as coisas

da cidade e enche os olhos de desejos. Com este trabalho de fotografias, Fabiana e os outros ainda infantilmente dão seus primeiros passos para sair de casa e construir suas imagens. Nenhum deles sabe fotografar, mas com a câmera na mão constitui um meio de pensar sua imagem.

O olhar do racionalismo examina, classifica e compara, “mas este olhar nunca exprime” (BOSI, 1990.p. 77). Neste texto o olhar não é somente um suporte natural e ingênuo do espírito, é também um recorte de sua experiência familiar e social, ao qual agora ele tem uma missão: encontrar com o olhar o que considera belo em seu cotidiano. O olhar, ao mesmo tempo em que traz o mundo para dentro de nós, nos lança para fora. Foi isso que capturamos dos olhares pesquisados, a singeleza do olhar não está só, acompanha a história e a opção em como olhá-la.

As artes querem trabalhar este olhar pensante, atuar com todos os que delas se utilizam, numa direção de aprofundamento, de aprendizado, de crítica e de contemplação.

O olhar histórico desses adolescentes denuncia sua intencionalidade, mais que isso, os denuncia. Pobreza, dificuldades, mas ao mesmo tempo, como em todos nós, busca, inquietude, dignidade, beleza e alegrias de estar no mundo, de comungar este sentimento com os objetos e com o espaço. O belo diante do olhar deles é a forma limpa de uma cômoda, a cor de uma flor, a agilidade de um animal, o reconhecimento social dado pelo conhecimento, a paisagem da varanda, o frescor que vem da natureza, a lembrança da professora, enfim, a beleza defronte aos seus olhares aponta uma dimensão estética “em todo ato humano”, como Santaella já afirmou “a estética é o fim ultimo de nossas ações” (1998).

A arte é um grupo de atividades do homem, é criada com a intenção de efeito estético. É difícil perceber onde começa a arte e onde termina a criação, orientada pelo ponto de vista da prática. As atitudes e funções estéticas penetram incessantemente na vida; não existe local onde não possa estar impregnado de tal função. O estético é um componente importante de todos os processos humanos.

Nos adolescentes pesquisados, observamos que as imagens apresentam uma elaboração, um cuidado com o fazer imagem. Assim eles trazem quintais, salas, armários de cozinha, paredes, plantas em vasos, flores naturais e artificiais, cães, gatos, porcos, bois, passarinhos, televisores, computadores, latinhas, luneta, Bíblia, livros, árvores, desejos, lembranças, segurança, enfim, o mundo que chamamos de “sua casa” e a visão da janela para fora dela.

As respostas visuais trazidas por eles, vêm ao encontro dos processos educativos da educação não formal que prevê que a história de vida do aluno e seu cotidiano constituem elemento fundamental para seu aprendizado e crescimento intelectual. Com isso busca-se o reconhecimento (conhecimento) da realidade e a criticidade, para uma leitura de mundo mais ampla.

A fotografia como elemento de trabalho, teve primeiramente, o papel de estimulá-los a produzir imagens que eles se identificam constituindo-os produtores de imagens, nos moldes próximos daqueles que sempre vêem – mídia.

Mas também, e principalmente, contar sua história, por isso são importantes seus depoimentos, eles são as reflexões primeiras que puderam formular a cerca dessas imagens.

Temos aí talvez a missão principal da estética – fazer os adolescentes contarem sua história,



descobrirem-na e a inventarem, trabalhem a partir do visual, suas identidades.

As imagens, de maneira geral, convergem para a casa, para seus lares e seus entornos. Elas voltam-se para seus produtores e expõem mais do que a casa física, todas as fotos acabaram por expor também a situação vivida pelo fotógrafo, este, que hoje passa pela adolescência, uma revolução hormonal, um universo de incertezas, a perda da infância e as possíveis cobranças do universo adulto que em breve baterão na porta.

Esse é o desafio do valor estético na formação da pessoa, saber que a beleza, a estética oferece sua contribuição para a humanização da pessoa, mas também saber que a referencia de beleza é frágil e sustenta em sua natureza a capacidade de transformar-se.

#### **NOTAS**

1. Os nomes utilizados no texto são fictícios, permitindo preservar a identidade dos adolescentes que participaram da pesquisa.

#### **REFERÊNCIAS**

- COULLON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petropolis: Vozes, 1995.
- DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 5 ed. Campinas, SP, Papirus, 1998.
- FABRIS, Annateresa (org). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo, SP, Edusp, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernandez. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre, RS, Artmed, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. 4º ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- MUKAROVSKY, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Portugal, Editorial estampa, 1988.
- SANTAELLA, Lucia. **A estética de Platão a Peirce**. São Paulo, Experimento, 1994.
- SANTOS NETO, Fernando Augusto. **Diário de Passagem**. Londrina, Eduel. 1997.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Adriana R. Magro. Mestranda no programa de educação da UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Artes Plásticas, especialista em História e Teorias da Arte: Modernidade e Pós - modernidade pela Universidade Estadual de Londrina, PR. Atualmente é professora temporária no departamento pedagógico da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

Fernando Augusto Santos. Prof. Dr. É professor da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, do curso de Artes Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre e Doutor pela PUC SP em Comunicação e semiótica. Autor do livro Diário de Passagem. Londrina, Eduel. 1997.

# O DESENHO INFANTIL SOB A ÓTICA DO CONTEXTO GERADOR DO ATO GRÁFICO

*Alessandra Klug*

## RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa que busca a compreensão do desenho da criança, partindo de uma abordagem comunicacional. Trata-se de um estudo de caso, de enfoque longitudinal, que investiga a produção gráfica da criança num contexto de interação social. O espaço deste artigo dialoga as relações entre cultura visual e de massa, infância, vida cotidiana e experiência, e enfoca o contexto gerador do ato gráfico. O estudo do desenho, partindo do contexto em que é gerado, atenta para a complexidade de significados que o ato gráfico pode apresentar enquanto experiência cotidiana da criança, vinculada à construção e elaboração de linguagem e conceitos, do qual participam direta ou indiretamente outros contextos, seja escolar, cultural e ou social.

Palavras-chave: desenho infantil, comunicação, cognição, cultura visual, vida cotidiana.

## ABSTRACT

*This article presents part of a research that searches the understanding of the child drawing, from a communicational point of view. Relations between art, visual culture, childhood, every day life, and child experiences are theoretically explored, leading to the focus that relies on the context in which the drawing is produced. Starting from this context, the study of the child drawing leads the attention to the complexity of the meanings that the graphic act may present as an every day life child experience, related to the elaboration and construction of language and concepts in which other contexts are included as well as social and cultural, direct or indirectly.*

*Keywords: child drawing, communication, cognition, visual culture, every day life.*

## EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS: INTERFACES DA ARTE, CULTURA VISUAL, INFÂNCIA E DESENHO.

O momento contemporâneo conjuga o termo imagem em todas as esferas da experiência do homem. No cenário da arte, concebida neste recorte segundo Geertz, como sistema de formas simbólicas compreendido num sistema geral, que chamamos de cultura (GEERTZ, 1999), a imagem inter-relaciona novo e antigo<sup>1</sup>, desde o desenho a lápis, berço do fazer artístico, às novas tecnologias, que contemplam, na esfera da virtualidade, a intangibilidade da imagem numérica. A imagem no campo artístico, trabalhada através de aspectos ligados a reflexão, resgate, perda de inocência, integração, pluralidade e cognição, remete muitas vezes, em suas relações intertextuais, a um outro texto visual<sup>1</sup>. Tangencia-se assim a experiência no homem contemporâneo, através das suas relações com a imagem (JOBIM e SOUZA; FARAH NETO, 2006).

A cultura visual frente a este contexto é versada por Hernandez, a partir da definição de arte proposta por Zolberg como “construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura”, que repercute em esferas que ultrapassam o arranjo objeto artístico, artista e público, abarcando instituições e meios de comunicação (ZOLBERG apud HERNANDEZ, 2000, p.52). Deste modo Her-

nadez substitui o tradicional embate e promove um movimento de simbiose entre arte e cultura visual. Para este autor, a arte atua como parte da cultura visual, especialmente como mediadora cultural. Essa função mediadora provém na concepção de Hernandez, das idéias derivadas de Vigotski, onde "o signo é possuidor de significado" (VIGOTSKI apud HERNANDEZ, 2000, p.52). Isso promove para Hernandez integração ente arte, objetos e meios da cultura visual, como agentes na elaboração da relação-representação do indivíduo com os objetos materiais, onde a cultura visual "contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre os modos de pensar-se" (HERNANDEZ, 2000, p.52). Tal pressuposto abarca propostas de ensino de arte que congregam em suas temáticas abordagens do conhecimento como "uma criação interativa do sujeito com o contexto sociocultural"<sup>ii</sup>.

O complexo intercâmbio de imagens proporcionado ao sujeito pela cultura visual e de massa, inscreve uma das interfaces da infância contemporânea. A infância concebida como "criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas" (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p.12), depara-se com a velocidade dos meios de comunicação, apoiados pela égide da tecnologia, permitindo as crianças, acesso a informações pertinentes ao mundo adulto (Ibid.). Somando a este fator a realidade econômica da sociedade de consumo, configura-se uma crise, que redesenha os contornos desta infância (Ibid.). Tais contornos podem ser encontrados configurados em esferas da vida cotidiana, como na convivência da criança com a televisão. Ver televisão não implica mais em ler imagens, antes sim, relacionar-se com elas<sup>iii</sup>. Imagens que se encontram fortemente subsidiadas por elementos da cultura visual e de massa.

Para Heller apud Rossler (2004) a vida social humana é dividida em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana e o das esferas não-cotidianas da atividade social. Este último agrega segundo a autora, objetivações humanas superiores, como a ciência e a arte, a filosofia e a política, sendo que sua origem remete ao próprio âmbito da vida cotidiana, representando desta maneira, um exercício de desenvolvimento social (HELLER apud ROSSLER, 2004, p.102). Compreendem-se como objetivações humanas "as construções científicas já existentes das quais os seres humanos se apropriam...no desenvolvimento de sua formação social". (DUARTE apud GOBETE et al., 2006). Segundo Heller apud Rossler (2004), a matéria-prima na formação elementar dos indivíduos, a saber: linguagem, objetos e usos ou costumes de uma sociedade; compõem as objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em si) que constituem a vida cotidiana. A atividade humana, cada vez mais complexa, é a responsável por engendrar tais objetivações, linguagem, objetos e costumes, que transformadas constantemente, "representam o próprio desenvolvimento histórico da humanidade, isto é, as marcas de sua evolução". (Ibid., p.103).

Assim infância e cotidiano configuram-se na rede das atividades humanas como pontes para o desenvolvimento, sob os alicerces da linguagem, objetos e costumes. Sob este encaminhamento a experiência constitui-se como força motriz. Experiência que segundo Larrosa traz como componente fundamental a capacidade de formação ou de transformação. Pois "é experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação".(LARROSA,

2004, p.163). A atividade lúdica da criança na esfera cotidiana congrega costumes, brincadeiras e objetos que configuram vários níveis de suas experiências. A estreita relação observada entre imagens da mídia e as experiências vivenciadas pela criança, aponta para as possíveis apropriações realizadas por ela neste conjunto de atividades, como reflexo mais imediato das influências imagéticas advindas, por exemplo, da prática televisiva. A convergência deste contingente de imagens pela criança, pode ser observada na realização do ato gráfico, que sinaliza desta forma, um viés de leitura acerca da experiência humana configurada nesta atividade de registro.

O desenho, como parte da história coletiva e individual do sujeito, remete especialmente a um tempo de descobrimento, à infância. Companheiro de brincadeira da criança, dentro e fora da escola, este componente lúdico de experiências da vida é observado especialmente na fase que antecede o ingresso da criança na escrita. Como observa Vigotski, ao citar gosto infantil pelo desenho na referida fase, que faz com que ela o realize sem o estímulo do adulto, “às vezes bastando o mais simples estímulo para que a criança se ponha a desenhar” (VIGOTSKI, 2003, p.53). Comumente vinculado a livre forma de expressão, o ato de desenhar é fartamente explorado no contexto escolar, embora o percurso de seu ensino muitas vezes não utilize como prerrogativa seu aspecto de linguagem, que requer um ensino baseado na aquisição desta linguagem, especialmente no cenário da educação infantil (PILLAR, 1996), onde o desenho encontra-se desvinculado de seu aspecto construtivo.

O presente recorte compreende o ato de desenhar como atividade que a criança realiza, a partir do aspecto lúdico apontado por Luquet, para quem “a criança desenha para se divertir” (LUQUET, 1927, 1969, p.15), realizando “nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência, tudo o que está aberto à sua percepção”. (Ibid., p.22).

## **O DESENHO INFANTIL SOB A ÓTICA DA PESQUISA - NOVOS RUMOS**

A partir de questões relacionadas ao conteúdo dos desenhos e os possíveis agentes envolvidos no comportamento gráfico, como a referência visual utilizada pela criança quando desenha, e o sentido de código apreendido desta linguagem, a perspectiva de pesquisa deste tema ultrapassa os domínios do campo escolar. O foco recai sobre um outro contexto da vida cotidiana da criança, seu ambiente doméstico. O desenho como agente de significação e leitura de mundo da criança, tendo como prerrogativa sua experiência de vida cotidiana, re-define os contornos previstos neste tipo de estudo, e encontra em pesquisas recentes acerca do desenho, a aproximação de abordagens relativas a processos comunicacionais e de cognição (DARRAS, 1998, 2003; DUARTE, 1995.).

A semiótica cognitiva dialógica oportuniza um viés de estudo que congrega abordagens contextualistas e ciências cognitivas, ao se destinar a “explorar o papel das imagens na relação entre o indivíduo e o meio ambiente, por um lado, e as funções das imagens no conhecimento e na comunicação por outro” (DARRAS, 2003, p.01). Segundo Darras, a partir de tal abordagem, o estudo do desenho deve se desenvolver sobre o conjunto, o contexto que o produziu. Para este autor, o desenho da criança não é estudado “como sendo um resultado, mas como processo,

um meio de cooperação entre diferentes pessoas. Por exemplo, entre crianças, entre crianças e seus pais ou seus professores”<sup>IV</sup>. Dentro desta perspectiva, a criança espontaneamente não é produtora de um desenho (fruto de um ambiente social interativo), mas de “um processo de comunicação, no qual gestos, posturas, palavras, assim como traços gráficos vão constituir um conjunto de comunicação”<sup>IV</sup>.

Concebe-se a partir deste encaminhamento teórico, o objeto de estudo desenho, a partir da concepção de Darras, pressupondo o contexto de produção do desenho regido pelos condicionantes que integram as relações sócio-culturais que se estabelecem neste campo. Assim, família, escola e as interfaces dessas relações, integram o conjunto de comunicação<sup>04</sup> em que o desenho é produzido.

A inserção do pesquisador no campo da vida cotidiana da criança, prevê sua interação com as interfaces deste contexto, que compõem as “manifestações pluri-midiáticas (gráfica, vocal/verbal, e gestual)” (Kindler & Darras, 1998. p.148) que constituem a produção gráfica. Dessa forma, a observação e a coleta dos desenhos incluem dados referentes ao conjunto de comunicação, como diálogos, fatos ocorridos no cenário de vida, imagens diversas. A peça chave, nessa dinâmica de relações presentes no campo de pesquisa, corresponde à ação intencional da própria criança de desenhar.

#### **O MENINO E SEU DESENHO - O CONTEXTO GERADOR DO ATO GRÁFICO**

O desenho enquanto comportamento lúdico da criança, vinculado diretamente ao seu contexto doméstico de produção, tornou-se objeto de pesquisa de Wilson, ao investigar a extensa produção gráfica do menino J. C. Holz, na época com dez anos de idade (WILSON, 1974). Wilson utilizou o termo “arte através da brincadeira espontânea” para caracterizar o ato gráfico de J. C, pouco observado, segundo o autor, no ambiente escolar, pelas circunstâncias controladoras que regem sua realização neste espaço (Ibid., p.02). Era objetivo do autor neste estudo, esboçar uma teoria que explicasse porque meninos como J.C. desenhavam tanto, e abarcou como pressuposto o contexto gerador do ato gráfico, uma vez que o desenhar ocorria basicamente fora da escola, e o aprendizado foi “adquirido principalmente através do estudo de gibis” (Ibid., p.08). Uma das questões que cercavam a investigação deste processo gráfico, dizia respeito ao “processo complexo de aprendizagem da arte” que poderia ocorrer acidentalmente, fora do contexto de sala de aula de arte. (Ibid, p.02). A presente pesquisa dialoga com o trabalho de Wilson (Ibid).

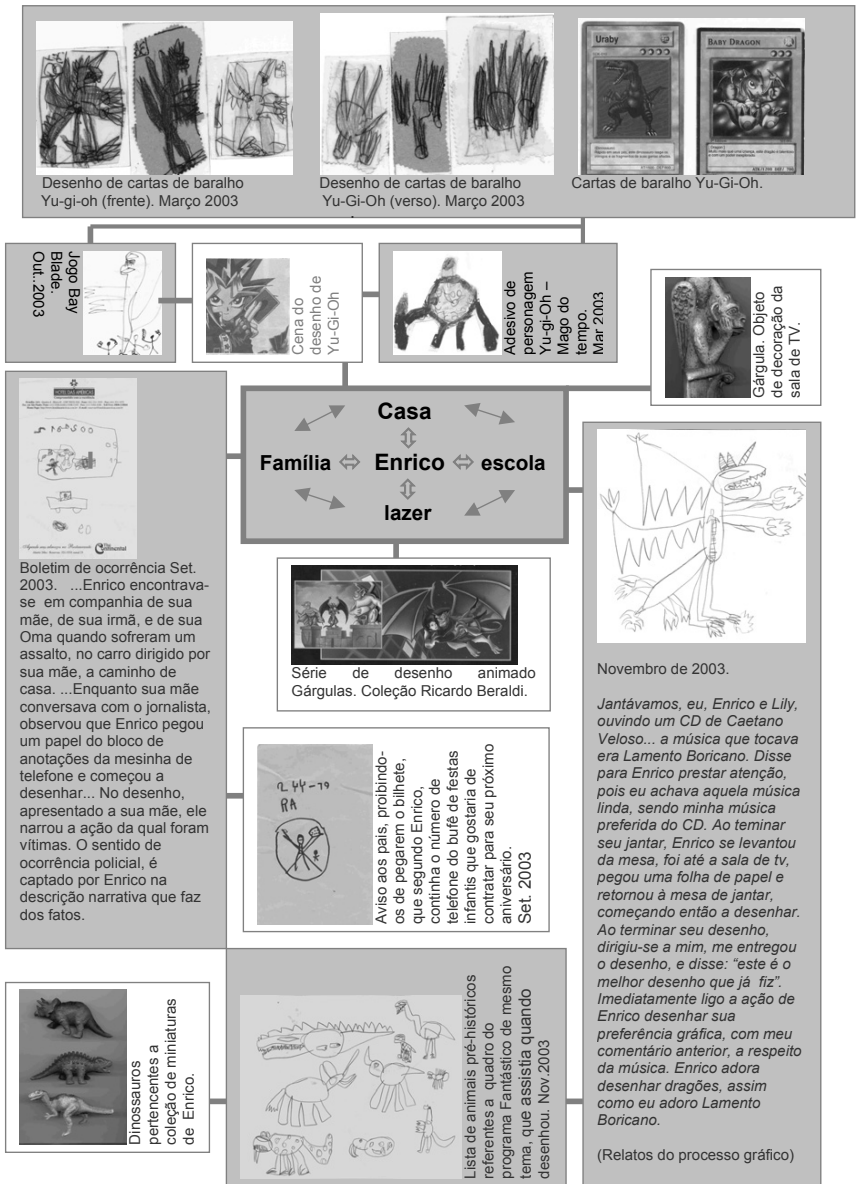
No início de 2003, o menino Enrico contava cinco anos, cursava a educação infantil, encontrando-se em fase de pré-alfabetização. Morava com sua família, pai, mãe e irmã recém nascida, num apartamento. Criança ativa, comunicava-se com grande fluência verbal e tinha como um dos brinquedos preferidos, uma coleção de dinossauros em miniatura. Em sua rotina diária, assistir televisão pelas manhãs era uma das suas atividades favoritas, especialmente os desenhos animados. Embora possuísse um local específico para desenhar no espaço de seu lar, desenhava pouco e esporadicamente, em relação às outras atividades observadas neste contexto.

A partir de março daquele mesmo ano, uma mudança foi sendo sinalizada no comportamento gráfico do menino em seu ambiente doméstico. Certa manhã, ele pediu a sua mãe que lhe ajudasse a recortar pequenos desenhos coloridos que fizera, denominado por ele de “adesivos”, para serem colados em sua agenda. Foi perguntado a ele se não gostaria de comprar estes adesivos, como era sabido que alguns de seus colegas de escola faziam, mas ele respondeu “prefiro desenhar”. A confecção de um outro conjunto de desenhos, desta vez de cartas de *Yugi-oh*, análogas ao conteúdo de uma série de desenho animado de mesmo nome, foi observado na seqüência. O ato de desenhar foi assumindo a partir de então, contornos marcados pela constância e quantidade nos desenhos ali confeccionados. Tal fato despertou a atenção desta autora, mãe de Enrico, então licencianda em Artes Plásticas. O menino foi questionado sobre a possibilidade de empréstimo dos desenhos eventualmente produzidos por ele por iniciativa própria naquele espaço, o objetivo era coletar e analisar um conjunto de desenhos segundo a perspectiva da obra *O desenho infantil*, de George-Henri Luquet, para um estudo de graduação de sua mãe. Foi dado assim o início à coleta de desenhos no cenário doméstico do menino<sup>V</sup>.

Segundo Wilson, J.C. chegava a desenhar várias horas por dia, principalmente super-heróis e histórias em quadrinhos como forma de brincadeira, concebida por este autor como “comportamento de busca de estimulação”, “causada pela necessidade de gerar interação com o meio ambiente ou elevar um nível de excitação” (ELLIS apud WILSON, 1974 p.05). Neste contexto teórico, dentre as peculiaridades da brincadeira, o autor se baseia nos estudos sobre cultura de Sutton-Smith e afirma que “embora a brincadeira inicie-se através da busca de estimulação, ela incorpora traços culturais, conflitos e desejos e permite um modelar livre e aberto destes traços”. (SUTHON-SMITH apud WILSON, 1974, p.05).

O caso de J.C. dialoga novamente com o caso de Enrico. Uma vez que o menino Enrico produzia seus desenhos em casa, nos horários alternados à escola, a relação eventualmente observada entre o contexto de produção e a temática empregada nos desenhos, frequentemente relacionada com a apropriação de imagens da mídia televisionada, determinou que o foco da observação fosse estabelecido no cotidiano do menino, percorrendo seu cenário de vida. Tal encaminhamento somente tornou-se possível pela presença da pesquisadora no campo em questão, o lar do menino. A produção de Enrico agrega os elementos observados no contexto, é um bom exemplar à idéia do conjunto de comunicação proposto por Darras, apresentado no diagrama a seguir:

Wilson relaciona o desenhar de J.C. com a espontaneidade pertinente à brincadeira, como uma ausência de intervenção do adulto no despertar do ato gráfico e nas temáticas dos dese-



nhos. Tal posicionamento vai ao encontro do processo gráfico de Enrico. O depoimento dos pais de J.C. compõe o esboço de Wilson, por meio do relato de aspectos referentes ao comportamento gráfico do menino, o material utilizado, as fontes de imagens dos desenhos e o gosto pelo desenhar. Porém na leitura do ato gráfico de J.C. por Wilson, o papel dos pais, embora cooperativo,

indica um distanciamento implícito. Afinal, quem introduzira o gosto pelos gibis em J.C.? Algum dos pais desenhava?

No caso de Enrico, o despertar para a produção gráfica, encontra-se ligado a aspectos relacionados à vivência familiar da criança: o nascimento da irmã mais nova, e o interesse da mãe do menino pelo seu desenho. Assim, tanto o ato gráfico, quanto a temática utilizada nos desenhos encontram-se sujeitas a influências sócio-culturais presentes no contexto de produção. A presença de tal prerrogativa no despertar deste processo particulariza o ato de desenhar de Enrico. Entretanto o sentido que a própria produção adquire, pela variedade e frequência, re-significa as funções do desenho, do ponto de vista da experiência do sujeito que o realiza.

O preceito da comunicação, presente na troca e reciprocidade entre os elementos do esquema central do diagrama apresentado, resumem a questão da origem dos conteúdos da atividade gráfica observada, e evidenciam o papel que o meio exerce nesta produção. Quando Enrico quer preservar o bilhete em que anotou o número de telefone do buffet de festas no qual gostaria de comemorar seu próximo aniversário, desenha um aviso para seus pais, no próprio bilhete, proibindo-os de pega-lo (ver diagrama). A idéia do conjunto aí se estabelece como um organismo móvel e sujeito a todo o tipo de intervenção. A súbita função que o desenho de Enrico adquiriu, remete ao termo realismo utilizado por Luquet para caracterizar o desenho da criança em seu conjunto, “pela natureza de seus motivos, dos temas que trata”. (LUQUET, 1927, 1969, p.123). O desenhar de Enrico, remete ao desenhar de J.C. descrito por Wilson, conferindo, pelo grau de intimidade desenvolvido neste processo com a linguagem visual, o acesso a um mundo paralelo e gráfico, criado por estas crianças, cujo imaginário lhes imprime vida.

A mudança observada no processo gráfico de Enrico a partir de 2003, veio a redefinir o desenho como componente de vida do menino. A origem para esta mudança residia no contexto familiar, que criou as condições de produção gráfica<sup>IV</sup>. De atividade esporádica passou a ocupar espaço considerável, pelo volume e frequência da produção gráfica, em seu universo diário de brincadeiras. Duarte<sup>VI</sup> atentou para a aproximação que o trabalho desenvolvido gerara entre mãe e filho num momento em que todas as atenções da casa eram dispensadas ao bebê recém chegado. Segundo Darras<sup>IV</sup> este seria um dos fatores, num conjunto de fenômenos combinados, que desencadearam a mudança no comportamento gráfico do menino.

Portanto o contexto gerador do ato gráfico atenta para a complexidade de significados que o desenho pode apresentar enquanto experiência cotidiana da criança, vinculada à construção e elaboração de linguagem e conceitos, do qual participam direta ou indiretamente outros contextos, seja escolar, cultural e ou social. Tal perspectiva torna igualmente passível de investigação, as inter-relações postas entre desenho e cultura visual, como componentes no processo de construção de identidade da criança.

O estudo do desenho, partindo do contexto gerador do ato gráfico, problematiza uma rede de conexões a serem exploradas em estudos que envolvam relações entre imagem, memória, desenho e linguagem, partido da questão: quais as relações entre o desenhar e o conhecer (enquanto ato cognitivo) os objeto do mundo?



## NOTAS

- I. Conteúdos trabalhados em disciplina ministrada pela Prof. Dra. Analice Dutra Pillar em curso de Mestrado em Artes Visuais da UDESC, em abril de 2006 (informação verbal).
- II. Conteúdos trabalhados em disciplina ministrada pela Prof. Dra. Analice Dutra Pillar em curso de Mestrado em Artes Visuais da UDESC, em abril de 2006 (informação verbal).
- III. Comentário tecido pelo Professor Fernando Hernandez, em aula aberta no Mestrado de Artes Visuais do CEART, UDESC, em abril de 2006 (informação verbal).
- IV. 4 Informação obtida no Seminário II: Desenho, cognição, cultura e educação, em conferência apresentada pelo Professor Bernad Darras no CEART, UDESC, em setembro de 2003 (informação verbal).
- V. 5 A dimensão alcançada por esta produção converteu a pesquisa inicial em trabalho monográfico desta autora, intitulado O mundo de Enrico – um estudo de caso de desenho infantil, apresentado no CEART, UDESC em 2004.
- VI. 6 Informação proferida pela Prof. Dra. Maria Lúcia B. Duarte durante a oficina O Desenvolvimento Gráfico Infantil no Desenho Escolar, ministrada no CEART, 2003 (informação verbal).

## REFERÊNCIAS

- DARRAS, Bernard. **La modélisation sémiotique à l'épreuve des résultats des neurosciences. Le cas de la production des scémas graphiques. Recherches em communication**, Paris, França, n.19, 2003.
- DUARTE, Maria Lúcia B. **O desenho do pré-adolescente: características e tipificação**. Tese de Doutorado. São Paulo: ECA/USP, 1995.
- GEERTZ, C. A arte como um sistema cultural. In: **GEERTZ, C. O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- GOBETE, G; ALMEIDA, M. L. de; SOBRINHO, R. C. **Esferas do cotidiano e não-cotidiano: representações dos educadores sobre a inclusão**. Disponível em: <[www.anped.org.br/26/posteres/girlenegobete.pdf](http://www.anped.org.br/26/posteres/girlenegobete.pdf)> . Acesso em 15 de junho de 2006.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- JOBIM E SOUZA, Solange & FARAH NETO, Miguel. **Considerações sobre a tirania da imagem na educação: educação à distância**. Disponível em <[www.educacaonline.com.br](http://www.educacaonline.com.br)> . Acesso em 20 de maio de 2006.
- KINDLER, Anna M; DARRAS, Bernard. **Culture and Development of Pictorial Repertories. Studies in Art Education: a journal of Issues and Research**, n.39 (2), p.147-167, 1998.
- KLUG, Alessandra. **O mundo de Enrico – um estudo de caso de desenho infantil**. Florianópolis: Ceart/ UDESC, Trabalho de Conclusão de Curso, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUQUET, George-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Livraria Civilização Editora, 1969.
- PILLAR. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.
- ROSSLER, João Henrique. **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a**

**psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller.** CADERNOS CEDES.

Campinas: Unicamp, abr./2004.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_.(Orgs.) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WILSON, Brent. **Os super-heróis de J.C. Holz – mais um esboço de uma teoria da arte infantil.** Tradução Maria Lúcia B. Duarte e Maria Nilda Macedo de Assunção. *Art Education*, p. 2-8, Nov. 1974.

VIGOTSKI, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madri: Ediciones Akal, 2003.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Graduada em Educação Artística, Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, ano a ano de 2004. Bolsista de Iniciação Científica, PIBIC/CNPQ (2002-2004), CEART/UDESC. Aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Mestrado, (turma 2005) da UDESC, na Linha de Pesquisa de Ensino das Artes.

# UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E DOCENTE EM HOSPITAL PSIQUIÁTRICO

Ana Lisboa

## RESUMO

O presente trabalho apresenta alguns relatos de experiências da autora, como artista e educadora, no Hospital Ulysses Pernambucano. Abre uma discussão sobre produzir, pesquisar e ensinar arte. Reminiscências de infância registradas no inconsciente são reconhecidas como marcas indelévels. O trabalho plástico realizado, da série: Plantação e Colheita – “Estou tão Feliz Que Estou Girando” foi desenvolvido numa perspectiva de levar a arte para outros lugares, além de museus e galerias, propondo um outro tipo de engajamento, por envolvimento, participação e comção. Uma preocupação de ocupação e desocupação de lugares a partir da inclusão. As ações basearam-se na subjetividade, seguindo os conceitos de Guatarri.

Palavras-chave: processo criativo, reminiscências, inclusão social, memória.

## ABSTRACT

*This work presents a few personal reports of the author, as a Professor and Artist, at the Ulysses Pernambucano Hospital, in Recife, Brazil. It rises the discussion about producing, researching and teaching Art. Childhood reminiscences registered at the inconscient are recognized as permanent marks. The plastic art performed from the series: Planting and Harvesting – “I am so happy that I am spinning”, was developed in a perspective of bringing Art to other places, beyond museums and galleries, proposing another kind of attachment by involvement, participation and commotion. A preoccupation of occupation and releasing of places, from an inclusive perspective. The actions were based on subjectivity, following the approach of Guatarri.*

*Keywords: Creative process, reminiscences, social inclusion, memory.*

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino e a vivência da arte, ou em interação com a saúde mental, não é uma tarefa fácil, ainda mais se for considerada sua importância social e humana, envolvendo todo um universo complexo de questões subjetivas e indagadoras.

Os resultados desta reflexão certamente poderão contribuir para que a arte seja colocada em seu verdadeiro papel, num contexto bem mais amplo e profundo, como expressão do eu, do sentir, do subconsciente e do consciente, assim como instrumental de relevância para várias ciências.

Não obstante ser esta uma caminhada a passos lentos, dia chegará em que a arte ocupará o lugar que lhe compete, de destaque e relevância, como expressão máxima do sentimento, reflexo do chamamento e inquietações interiores do ser humano, proposta de reflexão e indagações, a partir de diferentes modos de ver e interpretar o mundo real, imaginário, espiritual, enfim, como mensagem provocadora do pensar e agir.

No contexto ensino/ vivência/ exercício da arte faz-se então presente uma questão preocupante, fruto da angústia do produzir, do “fazer arte”: Como ser artista e educadora? Como encon-

trar tempo para a produção plástica que alimenta e justifica estar na sala de aula?

Uma lógica tão óbvia e necessária. O artista que ensina e a pesquisa em arte, uma prática recente e ainda muito restrita em universidades públicas e privadas no Brasil. Uma dupla missão que provoca sofrimento e faz com que seja necessário recorrer à imaginação para não deixar de produzir nem de ensinar.

A primeira pesquisa em arte, no Brasil, como substrato de tese de doutorado, foi realizada na USP, há 15 anos; em seguida, a Universidade do Rio de Janeiro e universidades de outros estados também implantaram cursos e projetos voltados para esta vertente.

Os dois perfis de atuação, artista e educador, podem perfeitamente coexistir numa mesma pessoa, como vocações, tendências e expressões do psiquismo de uma única personalidade, que se tornará rica e completa em suas perspectivas de realização artístico/ criativa e transmissão de conhecimentos/ vivências. Esta interação permanente artista/ educador permitirá um exercício profícuo do ensino e das atividades artísticas, de forma concomitante e retroalimentadora. Evitar-se-á, deste modo, que educadores em arte parem de produzir plasticamente ou renunciem às atividades docentes para construir sua obra artística, o que somente causaria sofrimento e deixaria lacunas difíceis de preencher.

Resgatar experiências do passado, incluir vivências em lugares pouco visitados e dar continuidade ao projeto: “O artista, o processo criativo e a mediação cultural”, iniciado em 2003, levaram-me a relatar as experiências múltiplas de ensino, aprendizagem e exercício pleno em arte, compartilhando com a inclusão a partir da minha própria inclusão.

#### **COMO TUDO SE INICIOU**

As vivências e reminiscências de infância ficam registradas no inconsciente como marcas indeléveis, características e intransferíveis de cada pessoa, do seu eu.

Em minha infância, dois fatos foram decisivos para estes registros que perduram até hoje, transformados em tendências e vocações: morava em frente ao Hospital Ulysses Pernambucano e, da varanda de minha casa, podia acompanhar um imaginário tão diferente do que era considerado normal. O Hospital Ulysses Pernambucano foi inaugurado em 1º de janeiro de 1883, com o nome de Hospital da Tamarineira, pelo qual ainda hoje é conhecido. Além da proximidade da moradia, minha mãe era professora do Colégio Ulysses Pernambucano e, ainda menina, eu a acompanhava nas missas dominicais e nas festas e comemorações realizadas no hospital.

Desde pequena, eu era fascinada pelas artes de um modo geral e, neste momento de convivência com os alunos e funcionários do colégio, nas festas e comemorações a que comparecia junto com minha mãe, eu ia ampliando o imaginário e aprendendo a admirar as pessoas que bordavam, colavam, costuravam, pintavam, desenhavam, esculpavam no barro, faziam doces, enfim, as mais diversas expressões do artesanato e da arte. Tinha também as feiras, nas quais se vendia a produção de arte/artesanato e as leituras das imagens apresentadas, as mais diversas.

Essas vivências de artista/ educadora e artista/ doente mental constituíram uma realidade registrada no inconsciente e no consciente e fizeram surgir indagações as mais diversas: Como

não acreditar no ensino da arte para pessoas com necessidades especiais? Como não acreditar na presença simultânea artista/ doente mental? Pessoas que possuem subjetividade e singularidade?

Guattari (1992, p.11) afirma: "Minhas atividades profissionais no campo da psicoterapia, assim como meus engajamentos político e cultural levaram-me a enfatizar cada vez mais a subjetividade enquanto produzida por instâncias individuais, coletivas, institucionais". Verifica-se, assim, que a subjetividade é importante em todas as questões da vida.

Na tentativa de dividir as inquietações e, quem sabe, ampliar as discussões sobre o assunto, foram selecionadas algumas das minhas experiências como arte-educadora, abordando o problema do diagnóstico, de artistas e doentes que tiveram a arte impregnada em todas as etapas de suas vidas. Por fim, uma questão, derivada do fato incontestável de que a arte tem um papel importante na saúde mental. O ensino da arte será possível para os doentes mentais ou, neste caso, a arte só poderá ser utilizada como terapia ocupacional?

### **O ENSINO DA ARTE NO HOSPITAL PSIQUIÁTRICO**

Meu primeiro encontro, quando adulta, com a arte do doente mental aconteceu no Rio de Janeiro, em 1993, em visita ao Museu do Inconsciente, cujo acervo contém obras produzidas no hospital, pelos pacientes. O impacto em descobrir as imagens do Museu foi imenso. Uma linguagem criadora e expressiva. Além da dimensão ética, havia a estética, ambas se ajustavam ao meio ambiente de um modo criativo, profundo e emocionante, dialogando com o mundo. Foi neste momento que despertei para a importância da arte na reabilitação do doente.

O Museu do Inconsciente teve origem humilde, foi inaugurado, no ano de 1946. A expressão plástica livre, através do desenho, pintura e modelagem revelou-se de grande interesse científico.

Os trabalhos foram vistos em exposições nacionais e internacionais. Os críticos e artistas mostravam-se vivamente interessados na produção. Os jornais apresentavam comentários sobre o assunto. Essas sucessivas exposições aconteceram em paralelo com conferências sobre assuntos correlatos, como: "Análise do sentido da arte", lideradas por psiquiatras.

Em congresso de psiquiatria realizado em Zurique, em 1957, Jung e Nise da Silveira, a partir dos trabalhos apresentados sobre as imagens arquetípicas, levantavam interpretações e chamaram a atenção para a capacidade dos usuários do hospital de produzir impulsos intuitivos.

Muitos trabalhos de pesquisa no campo da psiquiatria clínica foram realizados juntamente com investigações da possibilidade de aprendizado do esquizofrênico crônico, nas oficinas de encadernação, costura, música, dança, relacionamento afetivo com animal e o atelier de pintura, com o acompanhamento da evolução clínica e estudos referentes a temas de interesse psiquiátrico, como também de imagens arquetípicas.

Nise da Silveira, pioneira, no Brasil, na utilização da multidisciplinaridade, já nos anos 40 se negou a usar os tratamentos convencionais da época, iniciando uma abertura à humanização e à socialização nas instituições que abrigavam os doentes mentais.

O convívio, na Escolinha de Arte do Recife-EAR, com alunos portadores de deficiência e doença mental muito me enriqueceu. Há uma prática plástica e social muito rica. Alunos com

potencial são estimulados e desabrocham para a arte, tornando-se mais felizes e sociáveis.

Os alunos especiais convivem muito bem com os outros alunos e entre eles não há diferença. Alguns se sobressaem pelo traço, pela cor, pela concentração, pela repetição, e cria-se um clima de respeito e aprendizado humano, de troca mútua. Esta teia, gerada por professores de artes e alunos, cria trabalhos comunicativos, sensíveis, registrando um momento histórico, experiências que enriquecem, humanamente, crianças e adultos que passam por ela. Esta é uma das características da EAR: juntar os diferentes e tratá-los com singularidade, numa tentativa de educar as criaturas através da arte.

Noêmia Varela, professora, é uma das fundadoras da EAR, em 1953, e pioneira, no Colégio Ulysses Pernambucano, no trabalho de pintura e desenho. Também sensibilizada com esta prática na Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, percebeu a importância da convivência do paciente criativo com a arte e de como isso seria fundamental para retomar seu lugar no mundo. Deu grande contribuição nesta área, fazendo estudos de casos com alunos de escolas públicas e alunos particulares, e confirmando a importância da arte nos casos de artistas esquizofrênicos e portadores da síndrome de Dawn por ela acompanhados.

A experiência como professora, na EAR, com um aluno especial, possibilitou-me observar como o grupo se adapta bem ao convívio com portadores de deficiência mental; a escola é um espaço aberto, criativo, onde não há preconceito. Isto é fundamental para a integração e progresso do paciente que tem hoje na arte seu ponto de equilíbrio. Este aluno leva uma vida dedicada à pintura, ao desenho, em cartões de Natal, intervenções em camisas, etc. Sua produção contém um imaginário rico, singular, autêntico. Percebe-se um colorido forte e harmonioso, figuras próprias, repetição de formas, de uma variedade e qualidade admiráveis, juntando-se a isto uma produção imensa. Esta produção, não apenas plástica, mas escrita, toca no fundo da alma. Esta beleza existe porque há verdade, aliada a um adiantamento técnico. A arte elaborada para sensibilizar e socializar as pessoas.

Na UFPE, em 1998, tive a oportunidade de coordenar oficinas que utilizaram as artes plásticas como eixo de sensibilização e socialização da pessoa portadora de deficiência, procurando inseri-la na comunidade, através da prática artística. Com o apoio do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística e Design, foram realizadas experiências diversas, com técnicas de desenho, pintura e modelagem, trabalhando-se a bi e tridimensionalidade da arte, nas mais variadas expressões, estimulando a percepção sensorial e o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos, promovendo o interesse no fazer e refazer, que constituem a natureza e a alma da prática artística.

Pode-se observar a importância desses encontros pedagógicos através dos resultados obtidos, tendo em vista a possibilidade de inserção desses portadores de deficiências no contexto social, com sua profissionalização, além de se observar um imaginário rico, repleto de flores e representações humanas. Um dos participantes parecia recitar poesia quando descreveu uma experiência no jardim. Outro, viu nas plantas as filhas das árvores.

Em algumas leituras sobre diagnóstico percebe-se a dicotomia, e que a ordem e a desordem

são etapas constantes no desenvolvimento humano. Haverá doença quando o indivíduo estiver alheio aos estímulos do ambiente. A ordem e a desordem podem ocorrer no mundo, tal como a crise social. Neste caso, a saúde do indivíduo será avaliada em sua habilidade para não só manter o equilíbrio, mas também para superar a crise.

O normal é aquele que supera o conflito criado dentro de sua liberdade, atendendo igualmente as ações da realidade. Patológico é o indivíduo que permanece preso à mesma estrutura, sem mudança e sem criação.

O doente precisa de ajuda para reintegrar-se à realidade. Essas transformações podem ser superadas a partir da obra de arte: são a sua forma de falar, de se expressar, através da qual o homem se cria e se transcende.

A obra de arte se situa, de modo privilegiado, entre os processos transformadores do homem. Num mesmo momento, induz o conflito e propõe uma solução. O espectador é provocado, se descobre e se reconhece. A obra, deste modo, sintetiza os tipos de relacionamento homem-mundo. Fundamenta-se na cisão sujeito e objeto. É concreta e, ao mesmo tempo, abstrata. É linguagem, além de fala, universo, mundo. Assim, a obra se afirma como a mais alta expressão do ser que, através dela, cria um mundo e a si próprio.

Vários artistas padeceram de perturbações psicóticas: será lícito falar de arte psicopatológica? Pesquisadores situam o problema examinando as obras dos pacientes dos hospitais psiquiátricos e as obras dos surrealistas e avaliam que elas muito se parecem.

Não se pode atribuir à doença um papel relevante na gênese de uma obra estética. A doença, quando muito, fornece uma temática, aguça a sensibilidade, mas não cria. A genialidade talvez esteja no fato de que uma pessoa comprovadamente doente consiga elaborar uma obra.

A obra não se constitui por causa da doença, mas apesar desta. Na medida em que a psicose vai se afirmando, a obra empobrece, cai na estereotipia e se cala. Como se vê, a obra tem muito o que contar sobre o modo de se assumir as condições do ser no mundo.

Nunes Filho (2000, p.92) aponta o novo conceito do psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1911), ao introduzir o termo esquizofrênico para expressar a dissociação do pensamento, dos afetos e da expressão motora.

Van Gogh e Arthur Bispo do Rosário foram dois artistas e esquizofrênicos. E, como outros anônimos, passaram a maior parte de suas vidas confinados nos chamados “manicômios”. Oscilaram entre a realidade e o delírio, a vida e a arte.

O que dizer de um homem internado 50 anos num asilo carioca e que, um dia, foi consagrado como artista e reconhecido, nacional e internacionalmente? Estamos falando de Arthur Bispo do Rosário, internado na colônia Juliano Moreira, em Jacarepaguá, entre 1939 e 1989. Construiu uma obra inspirada por anjos e pela Virgem Maria, que seria apresentada ao Todo Poderoso no dia do juízo final. Nunca se considerou um artista, sempre se dizia Jesus e achava que cumpria uma missão, ditada por seres do além, um desígnio de fé. Seu trabalho plástico foi construído a partir de sucatas do hospício e catalogado como obra de arte. Em 1995, representou o Brasil na Bienal de Veneza.

Toda obra de arte é o resultado da síntese da técnica (tudo que se ensina e se aprende) com a subjetividade (o inconsciente, o que não se sabe que sabe). Como reverenciar a grande obra de Bispo?

Segundo Hidalgo (1996, p.155), citando Frederico de Moraes, crítico de arte que acompanhou a produção e o processo de Bispo, a partir de visitas, entrevistas, e da análise de suas obras: “Sua obra transita, com absoluta naturalidade e competência, no território da arte de vanguarda, do dadá. Começemos a aproximá-lo de Marcel Duchamp. O artista fundador de quase tudo que se faz hoje”. Uma excelente comprovação de que, aos olhos da crítica, Bispo foi considerado, quando ainda vivo, um grande artista.

### **EXPERIÊNCIAS ANTERIORES**

Minhas experiências no Hospital Ulysses Pernambucano foram muitas, dentre as quais: realização do curso Arte – Educação como Intervenção em Saúde Mental, em conjunto com a educadora Noêmia Varella, em 1998; participação, como palestrante, na mesa redonda “Arte e Saúde Mental”, na V Jornada de Saúde Mental, organizada por aquele Hospital, em 2002; diversas visitas e acompanhamento dos trabalhos do Centro de Apoio Terapêutico – CAT, junto com Benvinda Maria Costa Magalhães, psicóloga do Hospital, para quem:

O CAT ocupa um lugar específico em busca de uma luta por uma política diferente frente à loucura, na qual a vida, o gesto, a palavra e a produção cotidiana se inscrevem numa história que se tece em vários elementos. Os atores desta história são os agentes e não os que sofrem a ação de suas próprias histórias. A trama é o encontro, a troca, o tecido, a cultura e a criação.

Benvinda Magalhães expressa seus sentimentos citando Van Gogh, em 1881, em cartas para seu irmão Théo ( 2002, p.40 ).

O que para os pássaros é a muda, a época em que trocam de plumagem, a adversidade ou o infortúnio, os tempos difíceis, para nós, seres humanos. Podemos permanecer neste tempo de muda, podemos também deixá-lo como que renovados.

Acreditando no repertório plástico dos usuários do Hospital Ulysses Pernambucano, idealizei e coordenei a exposição **Limite**, no IAC/UFPE, no período de 14/12/2004 a 28/02/2005. A mostra teve como objetivo expandir o reconhecimento social dos trabalhos de pintura, desenho, tapeçaria, escultura e poesia, realizados no CAT. Imagens que refletem o inconsciente, carregadas de simbolismo e beleza. Em paralelo à exposição foram proferidas algumas palestras, por um psicanalista e uma especialista em arte, abordando os temas: “O inconsciente e o desejo: de Freud a Lacan” e “Poïèse”. A exposição incluiu as mediações culturais. As visitas guiadas tinham a participação de alunos do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas, com acompanhamento de psicólogas, terapeutas ocupacionais do Hospital Ulysses Pernambucano, artista e professora do



Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística. A partir desta exposição o IAC começou a receber este grupo, em cada mostra, para realizar um trabalho educativo de inclusão social. Desta forma, cada vez mais crescia o desejo de estreitar os laços da artista e educadora com este público.

Nos encontros mais sistemáticos percebeu-se que é necessário utilizar alguns métodos para dirigir as energias destrutivas do homem para canais positivos e criativos, de modo a preservar sua saúde pessoal e social. Volta-se a um questionamento já levantado no início: como o ensino da arte pode “quebrar” os muros dos hospitais psiquiátricos? Ampliando seus horizontes através da utilização de metodologias específicas? Quebrando preconceitos? Segundo afirmou Herbert Read, em 1966: “A dificuldade não é uma pessoa manter-se, mas encontrar uma sociedade em que possa crescer e encontrar sua realização”. E acrescentou: “A arte é antes uma expressão de saúde: ela é experiência, alegria, êxtase”.

### **OCUPAÇÃO E DESOCUPAÇÃO DE LUGARES: COMO SAIR DO SILÊNCIO?**

Realizei o trabalho da Série: Plantação e Colheita<sup>1</sup> – “Estou Tão Feliz Que Estou Girando”, no Hospital Psiquiátrico Ulysses Pernambucano, numa perspectiva de levar a arte para outros lugares, além de museus e galerias, propondo um outro tipo de engajamento, por envolvimento, participação e comoção. A proposta foi uma oportunidade de reverter a situação dos hospitais psiquiátricos como “depósitos de gente” e mostrar possibilidades de transformação desses espaços.

As escolhas e encaminhamentos das ações basearam-se na subjetividade. Segundo afirma Félix Guattari (1992, p.17):

O que importa aqui não é unicamente o confronto com uma nova matéria de expressão, é a constituição de complexos de subjetivação: Indivíduo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar.

Em outubro de 2005, na Semana do SPA da Tamarineira<sup>2</sup>, preparei intervenções nos espaços e convidei dez pessoas para ajudar na sua realização: sete usuários com diagnóstico médico de esquizofrenia, uma aluna do Curso de Artes Plásticas da UFPE, um profissional de gesso e um profissional para realizar um vídeo das ações em processo.

As idas solitárias ao hospital, para os entendimentos prévios, “dialogar” com a arquitetura, compreender os espaços, as pessoas, definir os materiais, os lugares que iriam ser ocupados e desocupados, o planejamento dos materiais e o número de usuários que iriam participar constituíram os primeiros passos.

Dessas primeiras incursões, selecionei a enfermaria D, os 27 degraus da caixa d’água, a área onde se localiza a árvore Paraíba e uma pilha de camas que foram retiradas das enfermarias, 4 escadas que dão acesso às enfermarias masculinas e femininas, ao portão de entrada e ao portão da cozinha, com cerca de 7 degraus cada escada.

Cada um dos degraus escolhidos foi preenchido com 1 rosa engessada, no centro. Os 400k de cal foram depositados no chão, numa construção exaustiva de movimentos repetitivos.

O cal e o gesso têm propriedades diferentes e foram escolhidos por esse contraponto em composição química: o gesso, pela absorção e multiplicação de impurezas, e o cal, pela higienização.

O processo foi iniciado e concluído na enfermaria D, que se transformou num espaço iluminado, preenchido pelo branco imaculado, com 1000 rosas engessadas presas por esparadrapos, em todas as paredes.

Um tapete de cal cobria o assoalho e as pessoas foram convidadas a desenhar com os pés, ao som de uma banda, que por acaso estava tocando e avivando os sentimentos guardados na memória, reminiscências, do tempo de infância, da adolescência, da família, dos pais. Será desenho? Será gravura? Será arte? O que importa, diante do que vivemos?

Momentos de re-singularização, a mistura dos ditos “normais” naquele contexto, me fizeram realizar um trabalho plástico em que aprendi/ensinei, numa troca, corpo a corpo, sentindo o cheiro, os movimentos, as expressões, os medos, as experiências afetivas... Sensações inimagináveis e indizíveis. Após dias, a enfermaria ainda se mostrava intacta, aos cuidados dos que ali estavam.

Ainda não era o momento para realizar uma tentativa de desocupar o espaço. Mais de um mês depois, numa ida para fazer a segunda colheita das rosas engessadas e presas nas paredes, verifiquei que eles já haviam desocupado o que sobrara, restando as marcas nos lugares, o rastro da experiência. As rosas e suas formas, as que sobraram, preenchem, agora, um outro lugar: estão em transformação, são acompanhadas e cuidadas, gerando matrizes para outras impressões. A experiência teve um cunho ao mesmo tempo efêmero e duradouro, híbrido em ação e reflexão.

Da série: Plantação e Colheita – “Estou Tão Feliz Que Estou Girando.” Apropriação da frase de Ana Carmem, usuária do hospital, num momento ímpar em que nos encontramos. Sentimento de alegria, pela realização, e tristeza, pelo vazio que deixou.

## **CONCLUSÃO**

Os fatos e experiências relatados fortalecem a crença nas múltiplas facetas do inconsciente e na perspectiva de desenvolvimento da produção plástica dos usuários e com os usuários nos hospitais psiquiátricos.

A participação e os depoimentos dos usuários e funcionários são aspectos positivos e motivadores para que estas ações continuem. Comprovam a importância da interação de profissionais de diversas áreas na realização de projetos coletivos desta natureza. Além disso, a presença do artista como educador, mediando o entendimento de sua poiese, num corpo a corpo, mesmo em se tratando de um lugar não usual para sua produção plástica, é um elemento que desperta o interesse e a motivação dos participantes. A contribuição das diversas áreas envolvidas está testemunhada no vídeo realizado especificamente para o trabalho: Da Série: Plantação e Colheita - “Estou Tão Feliz Que Estou Girando”.

Aponta-se para a necessidade de continuidade desses encontros, em se tratando de pessoas que necessitam de cuidados especiais, realização de estudos de casos, para estimular maior in-

teração com os profissionais de saúde. Em última análise, acredito que experiências como esta instigam um maior conhecimento em psicanálise, possibilitando um acompanhamento mais sistemático e adequado das atitudes e respostas que desencadeiam. Não se pode prever como vai ocorrer o processo individual dos que irão colaborar e participar com o artista nas diversas ações. Trata-se de uma pesquisa enriquecedora, que possibilita o surgimento de inter-relações humanas subjetivas entre os ditos “normais” e os excluídos desta condição.

#### **NOTAS**

- I. Como artista plástica venho realizando, há cinco anos, uma pesquisa em arte, que faz parte da Série: Plantação e colheitas. São livros de artistas, pinturas, objetos, desenhos e gravuras. Abordam questões do hibridismo nas linguagens plásticas. “Estou tão feliz que estou girando” é mais uma experiência processual desta série.
- II. Semana de Artes Plásticas – SPA, realização anual da Secretaria de Cultura da Prefeitura do Recife, cuja 4ª versão foi incluída na programação do SPA Tamarineira.

#### **REFERÊNCIAS**

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MAGALHÃES, Benvinda; LEAL, Luiz Gonzaga Pereira. Centro de atividade terapêutica: uma clínica do sutil. **In: 15ª Jornada Pernambucana de Psiquiatria**, 1998.

COELHO FILHO, Heronides. **A psiquiatria no país do açúcar**. Recife: Rodovalho Inc. do Brasil Ltda, 1983.

FRAYZE – PEREIRA, João Augusto. **Olho d'água: arte em exposição**. São Paulo: Escuta, 1995.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

HIDALGO, Luciana. **Arthur Bispo do Rosário, o senhor do labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

NUNES FILHO, Eustáquio Portella. **Psiquiatria e saúde mental. Conceitos clínicos e terapêuticos fundamentais**. São Paulo. Atheneu, 2000.

READ, Herbert. **A redenção do robô**. São Paulo: Summus, 1986.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti. Artista plástica e Especialista em arte/educação. Graduada em Licenciatura em Artes Plásticas pela UFPE e Engenharia Civil pela FESP. Professora do Quadro Permanente da UFPE (Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística) e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Tecnologia e Processo Artístico do mesmo Departamento. Apresentação de trabalho na 1ª Conferência Mundial em Arte Educação UNESCO – “Desenvolver capacidade criativa para o século XXI”, em Portugal, no ano de 2006.

# ARTE, MÍDIA E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS SINCRÉTICOS

*Analice Dutra Pillar*

## RESUMO

O texto aponta algumas relações entre arte contemporânea e mídia, em especial os desenhos animados exibidos na televisão, a partir do entrelaçamento de linguagens. Aborda o sincretismo presente nestas produções, analisando como um mesmo conteúdo se mostra na interação de diferentes linguagens. No ensino da arte, o entendimento desta criação híbrida é complexo e envolve considerar tanto as informações presentes no texto como as competências de leitura das crianças. A discussão fundamenta-se nas contribuições da teoria semiótica desenvolvida por Greimas e nos estudos do Centro de Pesquisas Sociosemióticas sobre leitura de produções sincréticas contemporâneas, tanto da mídia como da arte.

Palavras-chave: ensino da arte, arte contemporânea, desenhos animados, sincretismo, infância.

## ABSTRACT

*The text focuses on some of the relationships between contemporary art and the media, specially cartoons shown on TV, from the standpoint of the connections of languages. It deals with the syncretism present in these productions, analyzing how the same content is shown in the interaction of different languages. In Art Education, the understanding of this hybrid creation is complex and involves taking into account the information present in the text and the reading abilities of children. The discussion is based on the contributions of the semiotic theory developed by Greimas, specially in the studies of the Sociosemiotic Research Center about the reading of the contemporary syncretic productions of both the media and the art.*

*Keywords: art education, contemporary art, cartoons, syncretism, childhood.*

As produções artísticas e culturais contemporâneas, sejam instalações, filmes, livros de literatura infantil ou desenhos animados utilizam-se de diferentes sistemas de linguagens, simultaneamente, o que as caracteriza como textos sincréticos. Nesse tipo de enunciado várias linguagens interagem na constituição de uma significação. Ao discutir os procedimentos de sincretização, Floch (In: Greimas; Courtés, 1991, p. 234) ressalta que é preciso abandonar a idéia de que há uma enunciação verbal, uma enunciação gestual, uma enunciação visual. “O recurso de uma pluralidade de linguagens de manifestação para constituir um texto sincrético, depende, cremos, de uma estratégia global de comunicação sincrética que ‘administra’, assim, o contínuo discursivo resultante da textualização”.

## ARTE CONTEMPORÂNEA

A arte do vídeo, as instalações com imagens sintéticas, os happenings e as performances em corpos tecnológicos, dentre outras criações contemporâneas com poéticas tecnológicas reali-

zam-se na trama de diferentes linguagens e áreas do saber humano.

Diana Domingues (1997,p.21) diz que “a história da arte é substancialmente uma história de meios e linguagens e que as tecnologias eletrônicas deste final de século XX acrescentam outras qualidades e circunstâncias para o pensamento artístico”. A arte contemporânea pede a interação do público, o convoca a se relacionar com a obra/objeto e, até a ser um co-autor. Muito mais do que uma leitura contemplativa, a arte contemporânea convida o leitor a interagir estética e inteligivelmente com a obra em processo.

O campo mais desenvolvido nas tecnologias eletrônicas informatizadas, conforme Domingues (In: Pillar, 1999,p.49), “é o da criação gráfica incluindo vídeos analógicos e digitais em edições não-lineares e nas criações com recursos computacionais através de tecnologias digitais e de síntese”. A autora ressalta, ainda, que “o tratamento eletrônico de imagens em mesas de edição de vídeo, técnicas de computação gráfica, criações com imagens sintéticas não é mais resultado do olhar de uma câmera, como no caso da fotografia, do cinema ou vídeo”. Há montagem de imagens produzidas através de diversas técnicas e recursos eletrônicos. “A digitalização de imagens geradas por câmeras, suas transformações pelo diálogo com imagens e recursos de memórias, as mesclas de imagens, sons, textos como estruturas de permutação são algumas das qualidades específicas das criações eletrônicas”.

Um dos primeiros textos sincréticos com o qual a criança entra em contato é o desenho animado apresentado na televisão<sup>1</sup>. No Brasil, a televisão faz parte do cotidiano da maioria das crianças<sup>2</sup>, que chegam a assistir a seis horas diárias de programação, em diversos horários. Programas infantis, propagandas, desenhos animados, novelas e filmes, mesmo os destinados aos adultos, compõem e informam o cotidiano e o imaginário das crianças. No entanto, elas assistem a tais produções sem tematizar o quê e como elas se mostram. Assim, possibilitar um entendimento dos desenhos animados poderá levar a compreensão de outros textos sincréticos, como os da arte contemporânea.

## **MÍDIA**

Pesquisas acerca da mídia televisiva analisam o discurso que perpassa alguns programas, sem examinar como este discurso é mostrado. O desafio desta investigação foi analisar a interação de linguagens presente nos desenhos animados da televisão inter-relacionando suas qualidades sensíveis e seu conteúdo procurando evidenciar a rede de significações que criam; bem como cruzar os efeitos de sentido que crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental conferem a tais desenhos.

As narrativas televisivas são muito marcantes nas leituras de mundo das crianças brasileiras. Pesquisas (Carneiro, 2005; Rio Grande do Sul, 1998) mostram que as crianças e os adolescentes brasileiros são os que mais assistem à televisão em todo o mundo. Eles passam, em média, três horas diárias frente à televisão, sendo que para as crianças pequenas, este número pode ser maior e bem mais significativo.

O interesse pela influência da televisão na leitura de mundo das crianças brasileiras tem

gerado estudos que lançam um olhar diferenciado sobre o ensino da arte, a leitura da imagem na escola e a constituição da infância. O presente trabalho insere-se nesta perspectiva, ao tratar a interação de linguagens num texto sincrético - o desenho animado - sob o enfoque da teoria semiótica, e ao tematizar o modo como as crianças o entendem.

Estudos sobre essa interação de linguagens na mídia televisiva, a partir da teoria semiótica, são poucos (Médola, 2000; Oliveira e Camargo, 2000). Landowski (In: Oliveira, 2004, p. 108) diz que é importante “prestar atenção, além dos objetos consagrados pelas instituições, nos objetos fora do catálogo, que povoam nosso meio ambiente estésico de todos os dias”. Trazer, então, os desenhos animados para o âmbito da educação escolar e realizar leituras pode proporcionar uma reflexão acerca dos sentidos presentes nestas produções.

### **TEXTOS SINCRÉTICOS**

O que é ler um desenho animado? Como possibilitar a compreensão, a produção e a apreensão de sentidos em um texto sincrético? Nos últimos vinte anos, vários autores (Greimas; Floch; Landowski; Oliveira; Fiorin; Barros) têm-se dedicado a estudar textos verbais, não-verbais e sincréticos buscando compreender as construções de sentido, conhecer a leitura como um ato de significação, no qual o leitor é sujeito produtor do discurso. Um texto possibilita, pelas inscrições contidas nele, mais de uma leitura, mas isto não significa que se possa fazer qualquer leitura.

A produção de sentido nestes textos depende de estratégias globais de comunicação. Interessa, então, conhecer essas estratégias, identificando os mecanismos pelos quais se estabelecem as relações de significação. O fato de um texto ser sincrético, se utilizar de várias linguagens, não implica, no entanto, que haja sincretismo. Por sincretismo, entende-se a articulação entre diferentes linguagens para produzir uma significação. Greimas e Courtés (1983, p.426) consideram “o sincretismo como o procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou lingüística) que os reúne”. No desenho animado, como texto sincrético, interessa compreender o modo como as várias linguagens que o compõem se relacionam, interagem.

### **PRODUÇÃO DE SENTIDO**

A semiótica estuda toda e qualquer linguagem, tendo por foco a produção e a apreensão de sentido. Não pretende indicar o sentido, mas analisar como ele emerge num campo de relações e em diferentes contextos sociais. O sentido não está pronto, ele precisa ser construído a partir da identificação de diferenças. “Para que o mundo faça sentido e seja analisável enquanto tal, é preciso que ele nos apareça como um universo articulado – como um sistema de relações”(Landowski, 2002, p.3). Seu objeto de estudo é, então, o texto, entendido de dois pontos de vista complementares: como um objeto de significação, que responde pela produção de sentido; e como um objeto cultural de comunicação, criado num determinado contexto, e que dialoga com outros textos.

Ao buscar apreender os sentidos de um texto, seja verbal, não-verbal ou sincrético, a semiótica procura descrever e analisar o que o texto diz e como ele se mostra, ou seja, como ele faz para dizer o que diz. Para compreender o *que o texto diz e como diz*, é preciso, então, examinar sua organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção (Barros, 2000, p. 8).

Nessa perspectiva, todo texto possui dois planos, o plano da expressão e o plano do conteúdo, que somente reunidos, em relação de pressuposição recíproca, produzem a significação. O plano da expressão diz respeito ao significante, às qualidades sensíveis do texto ou da imagem, sua materialidade, disposição no espaço, suas cores e suas formas. O plano do conteúdo é o do significado, do discurso produzido numa determinada cultura.

Como então abordar os sentidos de um texto? A semiótica procura estudar o problema da significação pela análise, em primeiro lugar, do plano do conteúdo, considerando, posteriormente, as especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo. Para compreender o sentido de uma produção textual, a teoria semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo<sup>III</sup>. Tal percurso é “um modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo. No entanto, não há conteúdo lingüístico sem expressão lingüística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico, etc.”(Fiorin, 2001.p. 31).

O significado descrito pelo percurso gerativo une-se a um plano de expressão para manifestar-se. Quando um conteúdo se mostra por um plano de expressão, surge um texto. Os sentidos de um texto se evidenciam através de um percurso gerativo, organizado em três níveis que se inter-relacionam: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Em cada um desses níveis, há um componente sintático, que estuda as relações e regras de combinação dos elementos, e um componente semântico, que estuda os conteúdos investidos nas relações sintáticas. Esse processo vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Fiorin (2001, p.17) observa que “na análise caminhamos do mais concreto ao mais abstrato, do mais complexo ao mais simples. Na produção, faz-se o caminho inverso”.

Este olhar semiótico sobre os textos se sabe relativo, imperfeito, provisório, incompleto. A semiótica, como qualquer outra teoria, é um ponto de vista. Na produção e apreensão de sentidos em textos diversos, tanto da arte como da mídia, este ponto de vista tem fornecido contribuições muito relevantes e significativas para o campo das artes visuais e da educação. No ensino da arte, alguns professores e pesquisadores do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (PUC/SP, USP, CNRS) têm-se apropriado desta abordagem, relacionando-a com a leitura de imagens.

Ana Claudia de Oliveira (1998, p. 10) lembra que “educar é, sem dúvida, fazer ver mais, ver além das aparências que vestem as coisas e os discursos, o que se processa através da compreensão das relações produtoras de significação”. É através da reflexão sobre nossas experiências e as de outros que compreendemos, produzimos e apreendemos os sentidos do que experimentamos.

A análise de um episódio de um texto televisual procurou, com base nos estudos de Médola (2000, 2003, 2004), identificar os sistemas e as linguagens que o compõem e entender as relações

entre elas. Foi possível caracterizar os sistemas visuais (imagem, verbal/escrito, gestual, moda, próxêmica<sup>IV</sup>) e os sistemas sonoros (verbal oral, musical, ruídos) presentes em nosso objeto.

Os sistemas visuais presentes no desenho animado dizem respeito às linguagens visual (sua materialidade videográfica, as formas, as cores, a gestualidade, o modo como o desenho se mostra, o cenário) e verbal (os textos verbais escritos). Os sistemas sonoros perceptíveis são os ruídos, as músicas e a linguagem verbal oral. A construção dos efeitos de sentido se expressa numa rede de relações entre estes dois sistemas, através de diferentes linguagens, com redundâncias, repetições e reiterações dos conteúdos investidos.

## **O LABORATÓRIO DE DEXTER**

A partir dos anos 90, passaram a ser exibidos, na televisão brasileira, desenhos animados com preocupações estéticas e problemáticas muito atuais<sup>V</sup>. Dentre estas produções, as mais citadas pelas crianças foram: “O laboratório de Dexter”, “A Vaca e o Frango” e “As Meninas Superpoderosas”<sup>VI</sup>. Tais desenhos, quando começaram a ser apresentados na televisão, constavam tanto na grade diária da TV aberta, inseridos nos programas infantis, como em canais fechados.

Interessa, neste trabalho, analisar um episódio de “O laboratório de Dexter”<sup>VII</sup>, uma série de desenhos animados americanos criada em 1996, pelo cartunista Genndy Tartakovsky. Esta série foi produzida por Hanna-Barbera para Cartoon Network, de 1996 a 1998, e pela Cartoon Network Studios, de 2001 a 2003.

No título do desenho, o artigo definido “o” qualifica este espaço do laboratório como algo preciso, único, não se trata de um laboratório qualquer, mas de um laboratório específico, o de Dexter. Laboratório remete a um local diferenciado, de experimentação, invenção e criação. Pode estar relacionado tanto à arte como à ciência. No teatro, fazer laboratório significa atuar na construção de um personagem, de uma cena. Na fotografia e no cinema, laboratório é o lugar onde acontecem a revelação e a montagem. Na ciência, este lugar está associado a um aparato tecnológico; no caso do desenho, este aparato é idealizado, imaginado por Dexter.

A etimologia da palavra grega “dexter” é destro, lado direito, pessoa destra, dotada de destreza, ágil, desembaraçada, sagaz. É um adjetivo que se opõe a canhoto, lado esquerdo, desajeitado, desastrado, temível, sinistro. Durante muito tempo, as crianças canhotas foram consideradas como um desvio do padrão e a escola buscava “corrigir” estas crianças, treinando-as a usar apenas a mão direita. Ainda na sociedade ocidental cristã, a categoria espacial direita/esquerda tem significados distintos, em que o lado direito tem um valor positivo, e o lado esquerdo, um valor negativo.

A escolha desta terminologia para denominar o personagem principal, que está em oposição a sua irmã Dee Dee, a coloca como sinistra, em dois sentidos: canhota e desastrosa. Uma pessoa desastrosa é aquela desajeitada, ameaçadora, que provoca acidentes. O desenho é narrado do ponto de vista de Dexter. As qualificações que ele confere a sua irmã, depreciando-a, reiteram a idéia de considerá-la um desastre e indicam a posição de manipulador que Dexter estabelece com Dee Dee, a manipulada.

A figura de Dexter remete à imagem de um pequeno cientista, um menino gênio, que tem



um laboratório secreto em seu quarto, equipado com alta tecnologia. Para figurativizar um gênio, o personagem tem um corpo pequeno e uma cabeça grande, suas pernas são curtas e os braços um pouco mais longos, tem cabelos ruivos, usa óculos, se veste com um jaleco branco, calça preta e luvas roxas. O jaleco branco figurativiza limpeza, pureza, e lhe confere o status de homem da ciência. Sua gestualidade é a de um adulto e seus interesses centram-se em usar suas habilidades para resolver todos os tipos de problemas. A ênfase dada à cabeça reforça o intelecto, a razão, a lógica. No caso, o pensamento racional, lógico, científico está associado à masculinidade.

A figurativização de Dee Dee, sua irmã mais velha, é a de uma menina loura, magra, duas vezes mais alta que Dexter, com um corpo minúsculo, longos e magros braços e pernas e uma cabeça grande. Veste roupas de ballet na cor rosa, no cabelo usa duas maria-chiquinhas e aprecia cantar e dançar. Ela insiste em entrar no laboratório, e quando o faz acaba destruindo as criações do irmão, ao apertar em algum botão. Dexter a considera inferior, ignorante e mal-educada. As artes de cantar e dançar, o pensamento mágico, intuitivo e a sensibilidade se relacionam, aqui, ao feminino.

A partir desta caracterização, podemos constatar uma oposição semântica fundamental entre racional versus sensível, que se concretiza nos conflitos entre os gêneros masculino e feminino. O tema recorrente que se apresenta na seqüência narrativa do desenho é o embate entre racionalidade e sensibilidade associado à construção cultural de gêneros, onde o racional/masculino, figurativizado por Dexter, tem uma qualificação eufórica e um valor positivo; e o sensível/feminino, figurativizado por Dee Dee, uma qualificação disfórica e um valor negativo.

As marcas da enunciação relativas ao espaço onde a ação se desenrola, dizem respeito ao laboratório de Dexter, um ambiente tecnológico, informatizado, asséptico. A cor predominante é o azul, que pode estar relacionada tanto ao céu, ao espaço, ao etéreo, como à água, às profundezas. O espaço onde se desenrolam as ações aparece como um desenho esboçado. Já os personagens figuram em primeiro plano e são mais detalhados, com cores mais fortes. O tempo em que o desenho ocorre pode ser apreendido como um futuro próximo, onde a tecnologia da informação estaria mais avançada.

#### **PATAS DE FORMIGAS**

O episódio analisado, “Patas de formigas” (Ant Pats), tem 6 minutos e 50 segundos de duração e foi criado em 1997. Seu título mobiliza sensorialmente o enunciatário, pois, por estar no plural, remete à idéia de muitas patas, que se mostram ao olhar e evocam o tato. A formiga, tal como na fábula “A cigarra e a formiga”, é apreciada por ser trabalhadora, disciplinada, destacando-se por ser previdente. Já, a cigarra representa o preguiçoso, aquele que só quer cantar sem se preocupar com o amanhã.

O tema deste episódio é a preservação da natureza, figurativizada no respeito às formigas. No primeiro *take* do desenho, aparece em close up uma superfície amarela ondulada com pequenas esferas marrons encrustadas. A câmera se afasta um pouco e esta superfície figurativiza um biscoito com pedaços de chocolate, o qual está sendo segurado por alguns dedos. A câmera

vai-se afastando mais e mostra o biscoito sendo levado à boca de Dee Dee, que está na cozinha.

Ao levar o biscoito à boca, Dee Dee deixa cair vários farelos, os quais são associados, pela trilha sonora, a grandes blocos de pedra caindo e rolando no chão. Aparecem sombras de formigas. A tomada desta cena é feita em câmera lenta, quadro a quadro, para dar maior ênfase tanto a este gesto como ao momento em que ela percebe uma formiga em sua bolacha. A sombra das formigas é explorada, mostrando os animais em tamanho ampliado, para sugerir uma grande ameaça. Dee Dee grita, joga o alimento no chão e pisoteia nas formigas para matá-las. Para ser mais eficiente, usa os sapatos de golfe do pai. Nesse instante, soa no laboratório de Dexter um alarme, aparece na tela Dee Dee com os sapatos de golfe, um texto escrito com a mesma informação, e o narrador avisa “Dee Dee está usando os sapatos de golfe do pai”. A estratégia global de comunicação sincrética associou o ruído sonoro do alarme à imagem e à linguagem verbal escrita e oral para reiterar uma situação de perigo.

Rapidamente Dexter vai detê-la para que não mate as formigas. Dexter se refere à irmã como uma ‘subintelectual’, ‘piloto de vassouras’, dizendo que as formigas são a grande maravilha na evolução dos insetos e que devem ser respeitadas. Diz que a irmã é uma inútil e que precisa educá-la para “respeitar os nobre moradores da Terra”. Estabelece, assim, com Dee Dee, um contrato de manipulação, através de intimidações e provocações, julgando negativamente seu modo de pensar e agir. Dexter a leva ao laboratório para que ela aprenda a respeitar as formigas. “Eu, Dexter, usei meu intelecto superior para reunir a maior e a mais incrível fazenda de formigas do mundo e a chamo de Formitópia”. Para Dee Dee observar como funciona um formigueiro, Dexter decide levá-la para dentro da Formitópia. Eles vestem-se de formigas, usam comunicadores (para se comunicar com as formigas) e ativam raios de diminuição. A competência diz respeito a um saber-fazer, no caso a genialidade de Dexter; a um querer-fazer, mostrar para Dee Dee como é esta sociedade; a um dever-fazer, para salvar esta organização; e a um poder-fazer evidenciado na transformação de ambos em formigas. Dexter é o sujeito dotado de tais qualidades para realizar a transformação.

A performance é a transformação no modo de ver as formigas – de animais indesejados a operárias. “Poderemos ver de perto a genialidade das formigas”. Dexter e Dee Dee caem no formigueiro e, em seguida, um policial quer saber por que não estão trabalhando: “voltem para a fila, irresponsáveis”. Dee Dee resolve ir para outro local. Dexter entra na fila, carrega pedras e, por não conseguir mais trabalhar, de tão cansado, é considerado preguiçoso.

O cenário remete à representação do inferno, um lugar muito quente onde não é possível parar de trabalhar, pois “carrascos”, figurativizados por formigas grandes, encapuzadas e com chicotes nas mãos, ficam fiscalizando a ordem na fila de formigas carregadoras de pedras. Há placas em inglês, e o narrador as lê em português: “trabalho”, “labuta”, “pare de olhar para as placas”. Ao parar para descansar, Dexter é chicoteado por um policial, que diz “a rainha vai saber, seu preguiçoso”.

Enquanto isso, Dee Dee, que está em outro setor do formigueiro, aparece em close, foco no rosto, cantando, ensina uma coreografia de dança para as formigas. A oposição entre trabalho e

ócio, presente na fábula, aparece aqui.

Numa arena, Dexter é desafiado a lutar até a morte com Vermelhão, formiga gigante com grandes garras. Há uma multidão assistindo na arena à luta e Dexter tenta reverter o raio de diminuição, mas Vermelhão afasta o controle dele. Dee Dee percebe a gravidade da situação, e quando Dexter está para ser atacado, ela, através de um autofalante, chama o Vermelhão e coloca a música da coreografia que ensinara, distraindo, assim, o adversário, que solta Dexter e passa a executar a coreografia. Dexter pega o controle, apertar o botão e os dois escapam do formigueiro. De volta ao laboratório, Dee Dee comenta: “Nossa Dexter, você tinha razão. As formigas são incríveis!”. Dexter, no entanto, não compartilha mais esta idéia e passa a pisotear nas formigas, para se vingar do trabalho forçado a que fora submetido.

O episódio mostra o percurso de um sujeito que é manipulado (Dee Dee) e passa de um estado de “disjunção” com a natureza, figurativizada pelas formigas, ao querer matar tais animais nocivos, para um estado de “conjunção” com o objeto de valor – formigas. Dexter, que inicialmente está em “conjunção” com a natureza, defendendo a preservação dos animais, no final, fica em “disjunção”, atacando as formigas para exterminá-las. No final, Dee Dee assume o papel de manipuladora com as formigas, para os salvar do perigo.

#### **AS SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS**

Como as crianças compreendem tal produção? Para conhecer as produções de sentido que crianças conferem a este desenho contemporâneo, selecionamos em uma instituição pública de ensino, da cidade de Porto Alegre (RS), dois grupos de vinte crianças, um com idades entre 5 e 6 anos, e outro entre 10 e 11 anos. Após lhes apresentar o episódio, conversamos com cada um dos grupos acerca do que tinham visto.

Ao problematizarmos com elas a linguagem videográfica, em especial sua materialidade, um menino de 5 anos disse: “Eu queria saber como o desenho se mexe? No teatro tem umas varas para mexer os bonecos ou uns fios que a gente vê, mas na TV eu não consigo ver os fios. No circo as pessoas colocam roupas, se fantasiam. E na TV, como é que os desenhos se mexem?”<sup>viii</sup>. Uma menina de 10 anos, do outro grupo, colocou que “eles desenharam os personagens, daí tem tipo uma máquina que passa bem rápido, daí parece que eles tão se mexendo”. Não se tratava de desfazer a magia da animação, mas de levá-las a pensar sobre a materialidade desta produção.

No episódio, o que capturou a atenção das crianças pequenas foram tanto as preocupações com a natureza, o cuidado e o interesse pelas formigas, como as “boas maneiras” na hora de se alimentar. Suas falas evidenciam tais interesses: “Se matar as formigas da natureza, a natureza morre”. “A Dee Dee queria matar as formigas. Não se deve matar as formigas”. “A Dee Dee comia de boca aberta, por isto é que a bolacha caiu”.

As crianças pequenas demonstraram maior interesse pelas imagens em movimento, por suas cores, pelos personagens, do que pela narrativa verbal. Elas não apreenderam toda a seqüência da história, apontando alguns fragmentos e aspectos dos personagens. Suas falas possibilitam concluir que as leituras voltaram-se mais às questões relacionadas ao plano da expressão

do que ao plano do conteúdo. Apareceram preocupações relativas à idade, tais como as 'boas maneiras' ao se alimentar. Tal constatação encontra subsídios nos estudos sobre a estruturação do pensamento infantil, que, neste período de 5 a 6 anos, não consegue entender, ainda, toda a seqüência da história.

Ao assistir a um mesmo desenho, crianças de diferentes idades atribuem sentidos diversos. As crianças maiores enfocam mais o plano do conteúdo, mencionam a história do episódio, fazem relações com outros episódios do mesmo desenho e com outros desenhos animados; enquanto as crianças pequenas atêm-se mais ao plano da expressão, contam partes da história, mencionam personagens ou ações que lhes interessam. Quanto ao sincretismo, as crianças pequenas não perceberam a interação entre as linguagens, e as maiores identificaram os sistemas visual (as imagens, a linguagem verbal escrita) e sonoro (a linguagem verbal oral, os ruídos e as músicas) e listaram alguns sons que aparecem associados às imagens.

Portanto, despertar a atenção para o quê, e como se olha, para o entrelaçamento de diversas linguagens num texto sincrético presente no cotidiano das crianças e as significações construídas por elas acerca deste texto é o que se busca, como educadores, ao encaminhar propostas de múltiplas leituras de imagens, respeitando o processo de compreensão do leitor.

#### NOTAS

- I. A pesquisa coordenada pela profa. Dra. Vânia Carneiro, da Universidade de Brasília, mostra que em relação à programação diária da televisão, as crianças preferem em primeiro lugar os desenhos animados (40%), em segundo lugar as novelas (20%) e em terceiro lugar os programas infantis (16%). Dados extraídos de: [www.unb.br/acs/bcopauta/educacao19.htm](http://www.unb.br/acs/bcopauta/educacao19.htm).
- II. No Brasil, 90,3% da população têm no mínimo um aparelho de televisão em domicílio, enquanto, no total das moradias do país, apenas 87,4% possui geladeira. Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenadoria de Trabalho e Rendimentos. Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílio, 2004. [www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese\\_pnad2004.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese_pnad2004.pdf).
- III. Gerativo porque todo objeto significativo, para a semiótica, pode ser definido segundo seu modo de produção, e não segundo a 'história' de sua criação: gerativo se opõe à genético (Floch, 2001, p. 15).
- IV. Proxêmica visa a analisar a disposição dos sujeitos e dos objetos no espaço. Interessa-se pelas relações espaciais (de proximidade, de distanciamento, etc.) que os sujeitos mantêm entre si, e pelas significações não-verbalizadas que eles daí tiram. (Greimas; Courtés, 1983, p. 360).
- V. Ao abordarmos os desenhos animados contemporâneos constatamos que eles inter-relacionam os sistemas visual e verbal, diferentemente de algumas produções dos anos 70 e 80, onde era privilegiado o sistema visual. Em desenhos como "Pica-pau" e "Tom e Jerry", a linguagem verbal quase não aparece, toda a história é narrada pela linguagem visual e sonora – efeitos sonoros. Já os desenhos contemporâneos estudados valem-se das relações entre as linguagens visual, verbal e sonora para criar um discurso onde a significação prescinde desta reunião.
- VI. Os desenhos "A vaca e o frango" e "As meninas superpoderosas" foram analisados em PILLAR, Analice D. Regimes de visibilidade nos desenhos animados da televisão. In: MEDEIROS, M.B.de (Org.). Arte em

pesquisa: especificidades. Ensino e aprendizagem da arte. Linguagens visuais. Brasília, D.F.: Editora da Pós-Graduação em Arte da UnB/ ANPAP, 2004. Vo.2, p.52-62.

- vii. O Laboratório de Dexter está entre os desenhos animados mais vistos do Cartoon Network, canal campeão de audiência na TV paga. Ao comentar as semelhanças entre os desenhos da mesma geração de Dexter, Tartakovsky diz que “nas décadas de 70 e 80 havia a tendência de criar grupos de heróis inspirados em brinquedos. Hoje voltamos ao que se fazia nos anos 30 e 40, com protagonistas mais fortes: Patolino, Popeye, Pernalonga. Temos Bob Esponja e Johnny Bravo, por exemplo. A diferença é que eles tinham como referência o cinema mudo, e nós somos fãs de Steven Spielberg. Encaramos o desenho animado como um filme, pensamos na fotografia e na iluminação”. (Beatriz Velloso, revista *Época*, 23/04/03).
- viii. Mantive as falas das crianças tal qual foram recolhidas no campo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2000.
- CARNEIRO, Vânia L. Q. **Algo mais que entretenimento**. Capturado em [www.unb.br/acs/bcopauta/educacao19.htm](http://www.unb.br/acs/bcopauta/educacao19.htm)
- DOMINGUES, D. (org.) **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- FIORIN, J. L. **Elementos para análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2001.
- FLOCH, J.-M. **Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral**. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje**. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.
- IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenadoria de Trabalho e Rendimentos. Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílio, 2004. Informações extraídas do site: [www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese\\_pnad2004.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/sintese_pnad2004.pdf)
- LANDOWSKI, E. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. Modos de presença do visível. In: **OLIVEIRA, A. C. de (org.). Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p.97-112.
- MÉDOLA, A. S. **Procedimentos de sincretização no audiovisual: apontamentos acerca da articulação entre os dois planos da linguagem**. Colóquio CPS 2004. Capturado em [www.sociosemiota.com.br/arquivo/textosparadownload.p.1-9](http://www.sociosemiota.com.br/arquivo/textosparadownload.p.1-9).
- \_\_\_\_\_. A abordagem do sincretismo em televisão: em busca de caminhos para análise. In: **OLIVEIRA, A. C. de; LANDOWSKI, E. (orgs.) Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2003. p.483-492.
- \_\_\_\_\_. O sincretismo na televisão. In: **OLIVEIRA, A. C.; CAMARGO, I. Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2000. p.201-209.
- OLIVEIRA, A. C. de (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- \_\_\_\_\_. Sincretismo e sinestesia. **Conferência de abertura da Jornada de Semiótica Sinéretica**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, PUC/SP, 2003. p.1-5 (mimeo).

\_\_\_\_. Notas sobre a presentificação: inteligibilidade e sensibilidade na primeira página do Jornal. In: **OLIVEIRA, A. C.; CAMARGO, I. Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2000.p.177-187.

\_\_\_\_. A semiótica: uma outra prática do olhar na vida sociocultural. **Nexos: Revista de Estudos de Comunicação e Educação**. São Paulo, Universidade Anhembi Morumbi, n.3, p.7-12, agosto 1998.

PILLAR, A. D.(org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Justiça e da Segurança. Comitê de Estudos da Violência. **A televisão e a violência: impacto sobre a criança e o adolescente**. Porto Alegre, 1998.

VELLOSO, B. **O laboratório de Genndy**. Época, 23/04/2003.

#### **C U R R Í C U L O   R E S U M I D O**

Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRGS, na área de artes visuais. Doutora em Artes pela ECA/USP. Organizou e publicou artigos e livros no país e no exterior. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq). Participa do Conselho Editorial da International Journal of Education through Art e da ANPAP.

# ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPETÊNCIAS

César Cola

## RESUMO

A presente pesquisa investiga o ato criador que se manifesta na Educação Infantil, mostrando através da literatura a necessidade de uma constante atualização do professor de Arte que atua com crianças nesse nível de ensino. Traz uma experiência na faixa etária que concilia drama, música, artes plásticas, defendendo que uma competente atuação só será possível se o professor tiver formação adequada.

Palavras-chave: Arte Educação, Desenho infantil, Educação Infantil, Arte.

## ABSTRACT

*This research investigate the criation in art as it happens in Kindergarden. Shows through literature the constant atualization that teachers need to have to be a competent professional in this education level. Shows an esperience with children in Kindergarden Art Education, defending that a good performance will be possible only if the teacher has studies in Art.*

*Keywords: Art Education, Children 's drawing, Kindergarden, Art.*

## 1. METAMORFOSE: PRIMEIRA CONSIDERAÇÃO

"Certa manhã, depois de despertar de sonhos conturbados, Gregor Samsa encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado de costas sobre a própria couraça, e ao erguer um pouco a cabeça enxergou seu ventre marrom, acentuadamente abaulado, com profundas saliências arqueadas, sobre o qual o cobertor, quase escorregando, estava prestes a cair. Suas muitas pernas, terrivelmente finas em comparação à largura do corpo, agitavam-se desamparadas diante de seus olhos.

"O que aconteceu comigo?", perguntou-se. Não era um sonho." (Kafka, 2002: 7).

"Dorme, neném, que o bicho já vem." (Música de ninar, folclore brasileiro).

1912, ano em que Kafka escreveu *A Metamorfose*, pertence a um período muito rico em termos de ousadia, de busca e surgimento de novas idéias. Manifesto de Breton, germinação dadaísta, parecem indicar que no novo século os homens acordariam sem a companhia, sem o abrigo cálido do cobertor da tradição, das promessas positivistas, da concreta relação científica entre o sujeito e o objeto.

É o período da incontestável premissa de acordarmos com idéias completamente novas

Figurativamente, Franz Kafka radicalizou: dormiu ser humano, acordou inseto. A profundidade de seu relato atingiu, entre outros, filósofos e artistas. Modernismo e Pós-modernismo guardam uma dívida eterna com a fala do personagem Gregor Samsa: " O que aconteceu comi-

go? ”. Somos hoje eternos curiosos do que pode suceder em nossas vidas em determinados espaços de tempo (curtos ou longos). Se de alguma forma sabemos que poderemos acordar inseto, estamos conscientes da impossibilidade do pensamento, da conclusão estática, fechada, razão que propõe instaurar determinada verdade sobre o objeto, a obra, nosso corpo, ou qualquer universo investigado. A mobilidade indica contemporaneamente a ordem da incerteza, entendendo o mundo como representação que é colocada em função de intervenientes do sujeito que observa, da dinâmica de qualquer símbolo analisado (Schopenhauer, s.d.). São conseqüências de influências, vivências, leituras, pensamentos, imagens, prováveis fatalidades da mente e do coração: Open minds, think about it. Open hearts, feel about it. (Tears for fears). Corpos em meio a outros corpos, objetos que só fazem sentido quando vistos em função do entorno. Se verdadeiramente pudéssemos considerar os horizontes como compostos de valores universais, nosso cogitatio seria assombrosamente claro, pouca opacidade haveria nos fenômenos (Merleau-Ponty, 1999).

Qualquer envolvimento com a Arte – escutando, vendo, lendo, fazendo – é subjacente à questão do inusitado, do inesperado, da ressemantização. Certeza nenhuma deverá ser colocada como a única opção a quem deseja ver, fruir ou fazer Arte. O inusitado, o acaso, o acidental, mesmo que relacionado a uma pré-disposição, parece andar de mãos dadas com o artista ao produzir, com o público ao vivenciar e conhecer a Arte (Sylvester, 1995; Ostrower, 1995). De qualquer forma, e conforme Morin (2004), a maior certeza do século XX é a incerteza.

O conhecido ‘dorme neném, que o bicho já vem’, era por mim compreendido até pouco tempo como um verso feito para entreter a criança para que ela durma.

Hoje, refletindo um pouco mais, e pensando no ocorrido com o personagem principal de A Metamorfose (deitar ser humano, acordar inseto), penso que o inconsciente coletivo, através das mães, das babás esteja fazendo uma alusão ao incerto, ao inusitado. Que bicho que vem? Talvez cada pessoa o defina através de suas singularidades, cada criança o concebendo de forma diferente. Pois para Gregor Samsa, o bicho era um enorme inseto. E a previsão da canção de ninar brasileira foi cumprida na Tchecoslováquia: dormiu e o bicho veio. De outra forma, fala-se que a transformação na vida é inevitável; seja o que for, seremos transformados rapidamente: o bicho já vem.

## **2. IGNORÂNCIA**

Em se tratando de pesquisar ou mesmo colocar em prática a Arte na Educação Infantil, tenho lidado com uma ignorância como opção, que gera uma audácia sem precedentes, especialmente por parte de profissionais que ensinam aos pedagogos regentes na Educação Infantil. São profissionais que denotam desconhecer o verdadeiro sentido de um trabalho de arte com crianças. Eles acreditam em um ensino generalista, polivalente, desmerecendo o que outros profissionais que não sejam pedagogos podem trazer para a Educação Infantil.

Poucos pedagogos regentes atuantes na prática questionam a importância, a riqueza que o professor de arte pode significar para a Educação Infantil. Isso logicamente somado ao que o pedagogo regente pode ensinar também ao professor de Arte. É uma troca de experiências, de



saberes; uma vivência compartilhada extremamente enriquecedora.

De todos os profissionais na escola, é solicitada a humildade, o reconhecimento de sua competência dentro do que levou anos estudando; são áreas, conhecimentos que podem ser colocados em prática revestidos de sabedoria. Acredito que o profissional de artes tem uma profundidade desejada quando se trata de conteúdos específicos da arte. Possui anos de estudos, leituras, vivência com as questões da arte que o pedagogo regente não possui. Este, porém, traz um conhecimento muito mais rico quando se trata de conteúdos como, por exemplo, o comportamento da criança.

É difícil evitar a prepotência da utilização de determinados clichês como: 'Educação Infantil é para ser trabalhada pelo pedagogo'. Mas essas vozes são corriqueiras no âmbito institucional. Considero tais julgamentos extremamente audaciosos, corajosos, mas indicam serem oriundas da ignorância. Ou seja: não que exista uma maldade nesses procedimentos, mas por não sabermos o que estão falando, por ignorar a fala e os escritos de profissionais especializados, a audácia de determinadas afirmações parecem ter origem na falta de conhecimento, de informação:

"É claro que sou ignorante, essa é uma verdade inabalável e para mim uma triste verdade mas ela me dá todas as vantagens da ignorância, o que é uma audácia maior, e, assim, estou preparado para agüentar a minha ignorância, com todas as suas más conseqüências, por algum tempo (...). Um homem ignorante acha que tudo é possível". (Kafka, 2003, p.84).

É possível ao pedagogo desenvolver atividades artísticas variadas com as crianças. Por exemplo: desenho livre, desenho de história narrada, modelagem em argila, colagem, comentário sobre imagens de obras artísticas, entre outros. O que defendo é que no momento em que essas práticas são trabalhadas por um professor que estudou o assunto durante quatro anos em um curso superior, elaborou uma monografia de especialização, ou mesmo mestrado ou níveis ainda superiores, possui uma competência que está consistente em sua mente. Consegue aprofundar essas práticas de forma a enriquecer o repertório imagético, musical, corporal expressivo da criança com maior desenvoltura. Ao passo que a pessoa que leu alguns textos sobre arte, que freqüentou algumas oficinas, ou que tenha tido em sua formação, digamos, oitenta horas de arte, está aquém do professor de arte, que freqüentou, no mínimo, um curso superior de aproximadamente 3.000 horas. Ora, a limitação do pedagogo em termos de arte será repassada para a criança. O inverso também ocorre: a limitação do arte-educador em determinadas questões pedagógicas também lhe causa entrave a uma prática mais adequada com crianças com menos de sete anos de idade. Assim, defendo uma troca de experiências entre o pedagogo regente e o professor de Arte. Demarcar a Educação Infantil como um espaço exclusivo para determinada categoria profissional, é reduzir possibilidades que profissionais de áreas específicas poderiam trazer a essa clientela.

Concordo com Morin (2004), quando diz que em se tratando de Educação, precisamos evitar a fragmentação, compartimentalização dos saberes. Mas tal afirmação não é simplória, ao

ponto de defendermos que o professor, o pedagogo regente na Educação Infantil possa ser um generalista capaz de dar conta satisfatoriamente de determinados saberes que não domina com competência.

### **3. METAMORFOSE: SEGUNDA CONSIDERAÇÃO**

Quem sabe a metamorfose possa vir a ser pensada em termos realmente práticos em relação a esses dois profissionais: o pedagogo e o professor de Arte? Penso que ela torna a ignorância citada anteriormente como um estado temporário. Aqui é também desnecessário falar que a Educação Infantil precisa ser constantemente repensada.

Ser ignorante por opção torna-se uma prática complicada na Educação, mas reconhecer-se ignorante em determinado saber, tentando ultrapassar tal posição com a leitura, a ressignificação dos conceitos, com o escutar, provocará uma mobilidade desejada.

O professor de arte poder atuar com as crianças, buscando competências encontradas na atuação do pedagogo e o profissional pedagogo regente interagir com conteúdos, métodos etc que profissionais da arte estão habilitados de maneira mais profunda (e aqui cabe a discussão de outras áreas como filosofia, história, matemática, física).

Essa proposta implica em uma mudança significativa: estarmos predispostos a mudanças que provocam uma mobilidade que nem sempre é desejada. E é constatado que isso ocorre especialmente com teóricos que não possuem seus escritos calcados na fala de profissionais atuantes na escola. Pelo contrário, são sujeitos que parecem ter criado um prosélito, uma cartilha contendo determinados clichês engessados, baseados nesse ou naquele autor que, ao invés de acelerar, travancam experiências que poderiam ser bem vindas para as crianças.

Defendo, conseqüentemente, a fórmula: ARTE NA EDUCAÇÃO = ARTE-EDUCADOR NA EDUCAÇÃO (Cola, 2004).

Existem, no entanto, muitas instituições de Educação Infantil nas quais encontramos o profissional de arte atuando de forma desejada. Tais experiências podem servir de exemplo em como esses conteúdos, se trabalhados de forma competente, corroboram para o crescimento da criança como cidadã, tendo a possibilidade de apoderar-se desde cedo de códigos, linguagens expressivas que são pensados ou consolidados apenas no Ensino Fundamental.

### **4. RELATOS: ARTE-EDUCADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Muitos escritos enriquecem de forma consistente a prática com conteúdos de arte na Educação. Gosto muito de relato de experiências realizadas no cotidiano de sala de aula pela possibilidade de vir a ser excelente ponto de partida para outras práticas.

Espero que o exemplo possa contemplar essa possibilidade, mas logicamente demanda determinadas adaptações. Deve ser também considerada a questão temporal, pois atividades em educação são também repensadas em relação à época.

#### **4.1 MARA LÚCIA SILVA DA COSTA – CRIANÇAS ENTRE 4 – 5 ANOS**

Mara é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Vitória, atuante na Educação Infantil. A narrativa apresentada aconteceu no Centro Municipal de Educação Infantil Tomás Tomazzi, situado no Bairro de Maruípe, em Vitória, ES. Eu presenciei algumas aulas da professora, tendo observado as mesmas anotando passos que considerava importantes. Logo após, conversei com a professora, enriquecendo os escritos. Dentre as mesmas, escolhi a experiência que se segue, por tê-la considerado importante para a Educação Infantil.

Convém observar como está otimizada a relação entre dramatização (ou jogo dramático), música, narrativa de história, representação visual (desenho, pintura).

#### **4.1.1 HISTÓRIA COM MÚSICA E ENCENAÇÃO DIALOGADA**

As dez crianças da turma sentaram em volta de uma bacia de uns quarenta centímetros de diâmetro que continha água dentro. Mara mostrou fotografias de paisagens que continham lago, rio, mar, barco, porto; mostrou também reproduções de pinturas de artistas consagrados que representavam água em diferentes contextos e situações.

Dialogou com as crianças: o que é isso? – Peixe, mulher, praia, barco, céu, nuvem, árvore, rede, surfistas, pescadores, outros. Foi tipo uma conversa animada; as crianças colocavam suas opiniões, contavam casos curtos relacionados ao assunto.

Mara aproveita as falas das crianças para introduzir conceitos de figura x fundo. A cor do mar em contraste com a cor do céu; embarcações marítimas em contraste com a tonalidade azul; a grande onda atrás do surfista. O que está fazendo? – surfando, pescando, andando. Existe uma grande euforia gerada pelas atividades desenvolvidas, considerando-se, logicamente, os recursos plásticos e o envolvimento de Mara com o grupo.

Mara pergunta à turma por que a água contida na bacia não é azul. Surgem muitas respostas desconexas e, também, muita coisa interessante. Logo após, mostra um espelho para as crianças, perguntando o que estão vendo no mesmo. Respondem: eu. Então ela explica a água é semelhante ao espelho: reflete o que está em volta. Por isso ela é azul: por refletir o que está em volta: reflete o céu azul. Conceitua que na verdade ela é transparente.

Para buscar o efeito da cor da água de um lago ou do mar, Mara tinge com anilina azul a água contida na bacia, explicando que algum material que tinge também pode dar cor à água transparente.

Depois de concluída essa parte das crianças sentirem a água pelo toque, Mara contou uma história por ela inventada utilizando um fantoche de sapo, um de jacaré e outro de peixe. A história era sobre um jacaré que persegue um peixe, tentando comê-lo. O sapo narra a história, faz perguntas e dialoga com as crianças. Cria estratégias (inventadas na hora) para o peixe fugir do perigo; as crianças, inclusive, inventavam situações para defenderem o peixe da presa. Emergem muitas soluções inusitadas, e a professora necessita resolvê-las de forma imprevista. Uma aluna chamada Carol, por exemplo, pegou o peixe e não quis mais devolvê-lo para a professora nem colocá-lo de volta na água, entendendo que assim o peixe de forma alguma seria comido pelo jacaré. Nessa atitude da criança, fica claro como a fantasia torna-se uma realidade concreta: a

menina radicaliza, concretizando a questão para defender o peixe. Imprime uma realidade fascinante no que é apenas uma simulação: segura o peixe de plástico para defendê-lo do jacaré, como se o perigo ameaçasse ela mesma, como se estivesse defendendo um pequeno animal vivo, poupando o animal da dor, da morte. Foi uma surpresa para a professora a atitude de Carol, pois a menina não retornava com o peixe para o 'lago', mas... a história precisava ter continuidade. Após uns dois minutos, Carol continuava insistindo em não entregar o peixe. A atitude era compartilhada pela turma, que ficava em silêncio, esperando a decisão da criança, atenta às diferentes propostas que a professora fazia. Assim, Mara solucionou o impasse de forma criativamente inusitada: encheu de água um pote menor, sugerindo que o peixe fosse colocado dentro do mesmo; a menina concordou. E a história dialogada pôde ter continuidade.

Lembro-me de que em alguns momentos, Mara inventa uma letra de música bastante simples, relacionada com a história, utilizando determinada melodia infantil popular ('atirei o pau no gato', por exemplo).

Após essa 'aventura' com as crianças, passou à parte prática: elaborar uma composição bidimensional por meio do desenho e da pintura.

#### **4.1.2 TEXTO VISUAL BIDIMENSIONAL: CORES, FORMAS ETC**

A proposta de pintar e desenhar, foi a seguinte: Mara entregou a cada criança uma folha de papel canson (aproximadamente A4), recortada no formato de lagoa; entregou também a cada uma um molde de jacaré recortado sobre um papel firme (tipo cartolina cartão, ou mesmo papel de caixa de sapato), bem como vários outros moldes de peixe, e as crianças deveriam usar um jacaré e quantos peixinhos quisessem.

Cada criança fixava em sua folha A4 em formato de lago, o molde do jacaré, bem como moldes dos peixes (quantos quisessem). Eram fixados sobre a folha com um pedaço de fita crepe enrolada e colocada atrás desses moldes. As composições eram muito diferentes umas das outras: em algumas, o jacaré comia o(s) peixe(s), em outras, as figuras encontravam-se ao lado, acima ou abaixo umas das outras. Depois, usavam um pincel próprio de pintar 'batendo' tinta guache sobre o papel na cor azul, podendo variar de tom. Também estava disponível a cor branca. Após terminada essa etapa, colocavam para secar em local apropriado, com o objetivo de serem retomadas no encontro seguinte.

Os resultados também se apresentavam diversos de criança para criança: algumas deixam áreas em branco, sem tinta, outras gostam de cobrir toda a superfície do papel. Os tons também eram diferentes: havia preferência pela mistura, pela cor pura, pelo claro, pelo escuro. Mara procurava em alguns momentos dialogar com determinadas crianças:

- Veja, você deixou essa área sem tinta... quer deixar assim, ou prefere completar? Dos dois jeitos fica bom.

- Daniel, veja que legal ficou o jacaré com esse azul escuro por trás !

- Janice colocou muitos peixinhos em seu desenho e Luísa, usou só um. É bom a gente notar como cada um tem sua preferência.

Convém ressaltar que os comentários visam a levar as crianças a observarem determinados detalhes em sua composição. Lapidar o senso crítico, pensar, refletir sobre sua própria produção. Falar sobre a mesma, ouvindo opiniões do outro. Desenvolver na criança a capacidade de entender que cada um pode se expressar de uma maneira pessoal e que, conseqüentemente, cada pessoa se expressa, se comunica, de forma diferente. Esse diálogo, acontecendo junto à prática (no caso, desenhar), é bastante enriquecedor para o aprendiz.

Cabe nesse contexto, mostrar ao grupo pinturas e desenhos de artistas consagrados, conscientizando sobre as variadas expressões. Figuras de desenhos animados, fotografias também são excelentes recursos quando apresentados em linguagem adequada à faixa etária.

Agora, resta reservar os desenhos em local pré-determinado da sala, para que sequem.

Na finalização dessa etapa da atividade, a limpeza dos pincéis, pratos e demais objetos deve ser aproveitada como momento de aprendizagem, desenvolvendo também a coordenação motora, o senso de responsabilidade, o trabalho coletivo. A professora pode estipular um rodízio entre qual criança ajuda hoje a limpar, guardar os objetos, apesar da idade impor determinados limites. É um rico momento de aprendizagem visual quando a criança vê a tinta do pincel diluindo-se no fundo do tanque de cerâmica. Geralmente enquanto limpam, elaboram desenhos abstratos sobre o prato utilizado para misturar a tinta, desmanchando logo a seguir com um jato d'água nós, adultos, não fazemos também assim?

Muitas vezes, quando eu estou lavando pratos, presto atenção às manchas resultantes da mistura heterogênea entre gordura x água. O vídeo que realizei em 2002 (Cola, 2002) trata dessa relação que todos mantêm durante o dia por meio da percepção visual sobre os objetos que vêem.

No encontro seguinte, cada um pegou seu trabalho, retirando os moldes que estavam firmados com fita crepe. Obtiveram o fundo pintado com tinta guache em azul e branco atrás das silhuetas dos bichos. Mara propôs então que colorissem as silhuetas com lápis aquarelado, podendo diluí-los em manchas sobre o jacaré e os peixes. Colocou à disposição das crianças papel crepom, EVA, TNT e outros tecidos geometricamente recortados para que, através de colagem, criassem efeitos de grama e/ou mato em volta do lago.

Mara procedeu a uma conversa dialogada com as crianças. Levou reprodução do quadro 'O peixe dourado', de Paul Klee, retirado do livro de Partsch (1993, p. 59), pelo fato do mesmo possuir uma familiaridade visual com a proposta trabalhada em termos de cores, formas e temática.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Fica claro no trabalho de Mara como a criança brinca e ao mesmo tempo desenvolve determinadas atividades completamente relacionadas ao ato expressivo, comunicativo. A professora traz música, jogo dramático, expressão corporal, texto verbal, atividade visual, fruição de obra de arte, entre outras. Cabe a cada uma dessas crianças estipular pessoalmente uma relação do seu eu com a história narrada (Piaget, 1973; 1975).

Vimos claramente a fina linha entre a fantasia e a realidade, o subjetivo e o objetivo na atitude

de de Carol, tentando evitar que o peixe seja abocanhado pelo jacaré, segurando-o em sua mão. A atitude da menina reforça, comprova, legitima as idéias de Piaget, quando afirma que as crianças às vezes esquecem que as coisas são objetivas, imprimindo um “valor absoluto aos seus gestos” (1975, p. 334). O pensamento da criança estava, naquele momento, mais propenso ao subjetivo, funcionando mais em função de uma satisfação própria do que aceitação do real, tendo como consequência o que Piaget denomina de assimilação deformante. É uma relação evidente entre os conceitos de acomodação (objetividade) e assimilação (subjetividade) contidos em suas teorias. Esse conflito entre os dois conceitos ocorre também com adultos, porém, de forma diferente do que com crianças, pois o pensamento lógico-racional se solidifica mais intensamente a partir dos oito anos de idade.

Outro fator presente no arcabouço piagetiano, é a interdependência que existe entre o social e a objetividade. Carol, ao concretizar a fantasia, singularizar, subjetivar a história narrada em nível de símbolo, desestabiliza a relação grupal que vinha ocorrendo até aquele momento. A solução de colocar o peixe dentro de um pote de água, resolve questão tanto em nível subjetivo, quanto em nível objetivo. No exato momento da narrativa, porém, poderia ser quase impossível para Carol aceitar a história como se fosse um simulacro. Havia um sofrimento real (apesar de subjetivo) de ver o peixe indefeso sentir dor, morrer.

Espero que o presente texto (tanto a aula de Mara quanto as minhas considerações) sirva como ponto de partida para outras experiências ou produção de textos alusivos a crianças nessa e em diferentes faixas etárias. Convém ressaltar que o arte-educador e o pedagogo devem fazer escolhas que sejam relacionadas com sua vivência. Mara, no caso, possui uma forte relação com a natureza e admira o trabalho do artista Paul Klee. Essa escolha também contribui para um trabalho otimizado com a Arte na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- COLA, C. P. **Ter= Ver + Comer. Ver= Ter – Comer. Comer = Ter – Ver.** Vitória, 2002. Videarte. Direção: Margarete Taquete.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Piloto da Prefeitura Municipal de Vitória (Artes): relatório final.** Vitória: PMV/ SEME/ Divisão de Educação Infantil, dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Ensaio sobre o desenho infantil. Lorena: CCTA, 2003.
- KAFKA, F. A metamorfose. São Paulo: Nova Cultural, 2002.
- \_\_\_\_\_. O castelo. São Paulo: Nova Cultural, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, E. A cabeça bem feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- OSTROWER, F. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- PARTSCH, S. Klee. Köln: Benedikt Taschen, 1993.
- PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fondo de cultura, 1973.
- \_\_\_\_\_. A construção do real no criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SCHOPENHAUER, A. O mundo como vontade e representação. Porto: Rés, s.d.

SYLVESTER, D. Entrevistas com Francis Bacon: A brutalidade dos fatos. São Paulo: Cosac e Naify, 1995.

TEARS FOR FEARS. Sowing the seeds of love. CD / áudio da banda de rock Tears for fears.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

César Cola. Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC / SP), mestre em Educação (UFES), artista plástico. Professor da Graduação e Pós-Graduação em Educação da UFES (Mestrado em Educação). Realização de várias exposições coletivas e individuais em todo o Brasil. Publicou vários artigos e ilustrações em livros; é autor do livro "Ensaio sobre o desenho infantil". CCTA, 2003.

# JOGOS DE CONTAMINAÇÃO

*Débora da Rocha Gaspar*

## RESUMO

Os jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano de muitas crianças e adolescentes em idade escolar. Ressaltando a importância de se trabalhar com essa mídia nas aulas de Arte, apresentam-se algumas das contaminações que esse meio recebe de diferentes linguagens, inclusive artísticas, bem como reflexões acerca do universo dos jogos eletrônicos no ensino de Arte.

Palavras-chave: Jogos eletrônicos; Linguagem digital; Ensino de Arte.

## ABSTRACT

*Electronic games are part of the everyday life of many children and youngsters in school age. Pointing out the importance to work with this media in the arts class, this text intends to present some of the "contaminations" that the game received from different languages, including arts. Thus, it is also developed some ideas around the world game and the arts class.*

*Keywords: Electronic game; Digital language; Arts class.*

No final do século XX, início do XXI, os mecanismos informáticos disseminaram-se de forma acelerada, principalmente por meio do computador pessoal. Assim, na vida social contemporânea, questões que levem à interação do indivíduo com a informática se mostram presentes em vários momentos do cotidiano.

Neste contexto, muitas crianças e adolescentes utilizam, diariamente, os inúmeros recursos informáticos, fazendo com que se amplie, cada vez mais, a oferta de programas destinados a esse público. Verifica-se que o universo infanto-juvenil do século XXI é povoado por um tipo especial de entretenimento, os jogos eletrônicos, sejam eles elaborados para consoles<sup>1</sup> ou para computadores. Há uma grande oferta destes jogos no mercado e esse segmento industrial fatura anualmente bilhões de dólares; conseqüentemente, para seduzir seu público investe em produções com recursos tecnológicos cada vez mais avançados.

Os jogos eletrônicos vêm provocando impacto na cultura contemporânea, abrindo caminho para o interesse de designers, programadores, artistas plásticos, músicos, educadores e cientistas de vários países acerca deste fenômeno. Em 2002, aconteceu a exposição *Game On*, em Londres, em que ressaltou como este tema interessa a diferentes públicos, mostrando como o videogame, de certa forma, reflete a cultura na contemporaneidade. Outra exposição que traz a temática *games*, aconteceu em 2003, na cidade de São Paulo, no espaço Itaú Cultural, denominada *Game o Quê?*, onde se buscou discutir o fenômeno cultural, o desenvolvimento tecnológico e as possibilidades criadas pela linguagem digital dos jogos eletrônicos. A exposição reuniu 12 jogos que fizeram história e foram peças fundamentais na trajetória desta mídia, além de promover vários debates com pesquisadores e especialistas da área. A Exposição *Game o Quê?*, foi a primeira mostra



brasileira sobre o universo dos videogames e superou a marca dos 90 mil visitantes em 47 dias.

Os jogos eletrônicos também invadiram as manifestações artísticas brasileiras, como a proposta do jogo eletrônico artístico para celular, desenvolvido no laboratório de pesquisa em realidade virtual da Universidade de Brasília, de autoria de Suzete Venturelli e Mário Maciel – Jogo do Índio. Este *game*, diferente do caráter competitivo dos jogos eletrônicos disponíveis no mercado, só termina quando houver empate. O cenário é uma floresta, onde o personagem índio carrega um tronco para chegar a um espaço determinado depois de passar por inúmeros contratempos. Convém ressaltar que o personagem conta com o incentivo de outros corredores, e todos devem chegar juntos, empatados. O jogo apresenta três níveis de dificuldade, fácil, normal e difícil, que acontecem em cinco cenários que correspondem às tribos *Aweti*, *Mehinaku*, *Yawalapiti*, *Matipu Nafukua* e *Tanguru Kalapalo*. Em cada uma das fases (cenários) o percurso e os desafios são diferentes, mas “os jogadores devem enfrentar em conjunto as dificuldades. Nesse trabalho, os artistas procuraram mostrar que a violência e a disputa não são naturais no ser humano, mas são desenvolvidos no indivíduo através da cultura de sua sociedade.” (VENTURIELLI & MACIEL, 2005, p.94)

Muitas pesquisas estão vinculadas ao caráter educativo dos videogames, Tavares (2005) resalta a importância do educador conhecer como se dá o processo de criação de um jogo eletrônico para utilizá-lo em sala de aula, pretendendo auxiliar o professor na escolha de um *game* adequado para seus objetivos educativos. Ele apresenta a seguinte estrutura de trabalho para a elaboração de um jogo eletrônico: 1. Gerenciamento e Design (Game Designer, Level Designer (Designer de níveis), Character Designer (Designer de Personagens), Gerente de Projeto, Gerente de Software); 2. Programação (Lead Programmer (Programador de conceito), Programadores); 3. Arte Visual (Lead Artist (Artista de conceito); Artistas visuais (modeladores, ilustradores etc); 4. Música (Músico; Efeitos Sonoros e diálogos, Programador de áudio); 5. Controle de Qualidade (QA. Lead (Condutor de controle de qualidade), QA. Technicians (Controladores de qualidade), Playtesters (jogadores avaliadores); 6. Outros: Especialistas em outras áreas (educadores, consultores etc.); técnicos em áreas diretamente relacionadas (captura de movimento, roteiristas etc.).

Acerca do processo de criação das imagens dos *games* Venturelli & Maciel (2005, p.98) afirmam que uma das coisas que distingue os jogos para computadores de outras mídias como o cinema ou romance é a preocupação com o espaço. Segundo os autores

mais que o tempo, que em muitos jogos pode ser parado, mais que as ações, os acontecimentos ou as metas e inquestionavelmente mais que a caracterização, os *games* celebram e exploram o desenho da representação espacial como motivo central e razão de ser. Com essas facilidades tecnológicas, o desenho realista volta com força total na imagem.

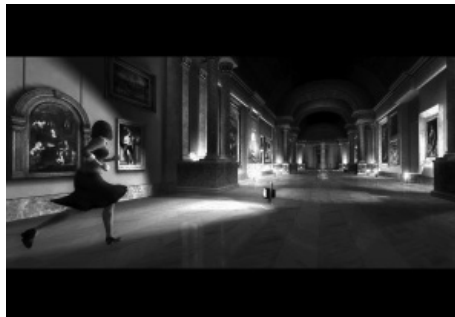
A animação interativa no jogo eletrônico se dá a partir da tecnologia de inteligência artificial, que se encaminha num processo de intenso detalhamento visível na virtualização do realismo. Para programar os desenhos dos personagens dos jogos eletrônicos é utilizada a inteligência artificial<sup>II</sup>, “que se caracteriza por marcar a diferença entre fotograma animados e imagens in-

terativas.” (VENTURELLI & MACIEL, 2005, p.99). Com a programação algorítmica podem-se criar modelos geométricos de simulação do corpo humano, controlados por instruções armazenadas em memória eletrônica, podendo processar movimentos, respiração, sensores de presença, entre outros aspectos. Duas são as possibilidades de produção de um desenho digital: uma utiliza o computador para digitalizar imagens, vetorizar, colorir e editar quadro a quadro num programa especializado; a outra possibilidade produz a animação a partir de códigos em linguagem de programação. “Em ambos os casos, o desenho de personagem requer estudos de movimento, ritmo, representação e simulação.” (VENTURELLI & MACIEL, 2005, p.99).

Observa-se que de certa forma, a estrutura de produção de um jogo eletrônico se assemelha a de um filme, ao elaborar um roteiro preliminar, um desmembramento de cenas desenhando os principais quadros e a composição de uma trilha sonora especial.

A relação entre cinema e jogos eletrônicos pode ser dada pela transposição de títulos de videogames para a “linguagem” cinematográfica, como *Super Mário Bros.*, *Street Fighter: a batalha final*, *Mortal Kombat: aniquilação*, *Tomb Rider*, *Final Fantasy*, *Resident Evil*, *Doom*, entre outros. Mais uma relação que se pode destacar entre cinema e *games* é a transposição de filmes para jogos eletrônicos, pois, atualmente, a maioria das produções cinematográficas para o público infantil lança no mercado, ao mesmo tempo, seus respectivos videogames, como foi o caso recente do filme *A Era do Gelo 2*, assim como tantos outros: *Shrek*, *Os Incríveis*, *O Galinho Chicken Little*, entre outros. Todavia, não foram apenas os filmes para crianças que tiveram suas versões em *games*, como por exemplo, o *Código da Vinci* e *Matrix*. Ressalta-se que a produção cinematográfica de *Matrix* se aproxima de uma visualidade típica dos videogames.

Em suas reflexões sobre cinema e *games*, Alves se questiona se a síntese entre essas duas “linguagens” não seriam a concretização de uma nova mídia, constituída por tramas complexas com



Game o Código Da vinci

alto nível de interatividade. Todavia, análises que buscam tal tessitura de linguagens, segundo a autora, se encontram em fase embrionária.

A “linguagem” dos jogos eletrônicos é constituída por diferentes linguagens artísticas, da literatura, passando pelas artes pictóricas e musicais em comunhão com as ciências da comu-

nicação visual e da matemática. Para Xavier, os jogos eletrônicos inauguram uma possibilidade ímpar de representação visual, na qual a imagem que se forma no suporte é constituída de elétrons que respondem a comandos dados pelo próprio observador. Ressalta que a grande questão apresentada pela invenção dos jogos eletrônicos seria sua associação com a teoria psicológica de desafios e recompensas, “as teorias do poder de controle sobre a representação visual.” Para o autor, o observador “não mais se contenta em contemplar uma obra representativa de uma realidade qualquer: ele quer, pode e deve alterá-la, revirando seu conteúdo e se deliciando com isso.” (XAVIER)

Aranha (2006) lembra que os jogos eletrônicos vêm se afirmando como objeto de pesquisa polêmico entre a fronteira dos campos da educação, comunicação social e literatura. Para a educação eles representariam “uma promessa de aproximação dos sistemas de ensino em relação ao paradigma informacional contemporâneo”, para a comunicação social seria a emergência de uma nova mídia, a qual se insere nos largos debates sobre os novos processos de mediação digital, e para a literatura mostrar-se-ia como “enigmática forma textual sobre a qual começa a se debruçar a crítica literária, ainda bastante atrelada ao paradigma do impresso.”

Buscando compreender a comunicação da criança com as linguagens do entretenimento, com ênfase nos videogames e nos desenhos animados como processo de conhecimento, Pereira (2005) desenvolveu a pesquisa “*Porcarias, inteligência, cultura: semioses da ecologia da comunicação da criança com as linguagens do entretenimento, com ênfase nos games e nos desenhos animados*”, para o doutorado em Comunicação e Semiótica da PUC/SP, tendo como campo crianças de diferentes idades, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus, em suas casas, privilegiando o ambiente em que se dá, via de regra, a comunicação infantil com as linguagens em questão. Sua perspectiva teórica foi construída a partir de um conjunto de concepções fundadas na semiótica geral de Charles Sanders Peirce, na semiótica da cultura da Escola de Tártu-Moscou, com ênfase no conceito de semiosfera de Iúri Mikhailovich Lótman, assim como na ecossemiótica, a partir das formulações de Winfried Nöth e Kalevi Kull, bem como no conceito de comunicação da cibernética, conforme Norbert Wiener.

A autora, então, definiu a relação da criança com as linguagens do game e do desenho animado como uma ecologia da comunicação mediada pelos seguintes processos sógnicos: sistemas biológicos humanos (crianças), sistemas tecnológicos (suportes das mídias) e sistemas do entretenimento (desenhos animados e games).

Ao mergulhar nos processos sógnicos dessa ecologia, que funciona imersa na semiosfera, a criança alfabetiza-se nos códigos das linguagens disponíveis no ambiente, trabalhando suas demandas de elaboração de linguagem. Neste contexto, são os signos que a criança devolve para o mundo, em sua produção de comunicação, que representam os conhecimentos que ela adquire ao participar dessa ecologia. As análises buscam explicitar tanto a experiência semiótica que a criança desenvolve nesse ambiente, quanto os signos que ela devolve para o mundo em sua produção de comunicação. (PEREIRA, 2005)

Acerca da formação estética dos *games*, Bahia, está desenvolvendo a pesquisa, vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da UFSC, "Jogando História da Arte na Web: o processo de formação estética nos canais educativos de sites de museus de arte". Seu campo de estudo são os jogos *online*, disponibilizados no setor educativo de alguns museus de arte, criados a partir de obras do seu acervo, como por exemplo: *Bosch Universe* (Museu Boijmans Van Beuningen/ Roterdã), *Guido contra el señor de las sombras* (Museu Thyssen/ Madri), *Sculpture Garden* (National Gallery/ Washington), *Mysteries at the Musée* (Museu de Belas Artes/ Quebec). Segundo Bahia (2006),

as imagens da tradição artística são citados dentro de uma rede ficcional e interativa, conjugando o prazer do jogo da leitura da obra com o divertimento do jogo informático. Tais jogos que emergem de um "ecossistema comunicativo" (Martin-Barbero, 2001) que vem potencializando outros modos de ver, ler e aprender, no qual a cultura letrada e o saber institucionalizado perdem sua posição de destaque e mesclam-se à cultura visual e oral. A interface de jogo potencializa uma postura de espectador menos contemplador e mais "interator" (Murray, 2003). Visando leituras intensivas - mas não conclusivas - das obras, estes jogos exploram os recursos da tecnologia de comunicação digital de forma a potencializar o conceito de espectador "co-autor" (Barthes, 1971) na leitura de obras da tradição artística.

Outra proposta de interação das imagens da arte com os *games* foi elaborada por Sant'Anna (2004) e a Casthalia<sup>III</sup>, no projeto de pesquisa vinculado a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no qual desenvolveu um jogo eletrônico e educativo sobre história da arte, intitulado "Conhecendo a História da arte com os Croquets: a Mansão de Quelícera". Este projeto busca a familiarização de crianças e adolescentes com os conteúdos estéticos por meio de um *game* educativo que se apropria de diversas obras de artistas de diferentes períodos da história da arte ocidental, unidos por uma trama de suspense. O jogo foi elaborado articulando a lógica do *RolePlaying Game* (RPG), com a dinâmica interativa dos jogos eletrônicos em suporte de *cd room*, apresentando uma estética diferenciada dos produtos comercializados para o público infanto-juvenil. O *game* conta com um site de apoio ao professor, fornecendo informações referentes às obras, artistas, períodos, estilos, temáticas, apresentando ainda um glossário e disponibilizando um espaço para o relato de experiências dos professores com o *game*, o qual foi distribuído gratuitamente a Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina.

Ao trazer tais informações acerca de questões relacionadas ao universo dos *games*, o que se pretende é discutir como a disciplina Arte, que faz parte do currículo na Educação Básica, pode e deve estar se contaminando com essas imagens estéticas do cotidiano que vem constituindo o repertório visual de crianças e adolescentes.

Tanto se tem falado sobre a cultura visual, questão bastante abordada por Hernández, mas no que se referem aos jogos eletrônicos, poucos professores de Arte, no Brasil, os utilizam como objeto de estudo, mesmo sendo essas as imagens que fazem parte do dia-a-dia de seus alunos,

mesmo sendo diante delas que eles interagem por horas a fio. Pode-se atrelar este fato ao pouco recurso tecnológico de grande parte das escolas, pode-se ainda dizer que os professores nada conhecem acerca desses dispositivos eletrônicos, entre outras hipóteses.

Porém, esta mídia vem em ritmo acelerado avançando sobre o universo visual de seu público e fechar os olhos para as *games* é distanciar ainda mais a escola da realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes. O que a escola deve buscar nos *games* é justamente o dinamismo, o lúdico, o prazer do ensinar e apreender, a interação com os conteúdos em uma jogabilidade impar.

Em uma experiência educativa realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, denominada "Caras & Caretas", em que se utilizou o jogo eletrônico "Mansão de Quelícera", citado anteriormente, para trabalhar o retrato e o auto-retrato com estudantes da sexta-série, averiguou-se que tal mídia pode ser um recurso significativo para a mediação de conteúdos relacionados ao campo da arte.

O encantamento e o grau de envolvimento que os estudantes apresentam quando o professor propõe o trabalho com jogos eletrônicos é desafiador, uma vez que o professor vai entrar no



Projeto educativo Caras & Caretas

campo do conhecimento de seus alunos, acerca dos jogos ele é o *newboy*, o aprendente.

Todavia, a partir do jogo eletrônico pode-se explorar a percepção, os elementos constitutivos da linguagem visual (ponto, linha, forma/plano, textura, cor, dimensão, volume, etc), os procedimentos relacionais (ritmo, contraste, repetição, harmonia, etc) e inúmeras temáticas que envolvem o universo da arte e da contemporaneidade.

O que se advoga é que o professor de Arte entre no jogo, construa sua partida em um tabuleiro que ele muitas vezes desconhece, neste *game* ele não é o juiz, não dita as regras, é mais um participante, como o mestre do RPG, lidando com o acaso e se colocando em interação com seus alunos, assim como um gamer interage com o avatar<sup>IV</sup>. O que se ressalta é a importância de se formar uma equipe de pesquisadores, constituída pelo professor e seus alunos, acerca das imagens digitais veiculadas aos videogames.

Tomar como objeto de estudo o jogo eletrônico é inclusive transitar pelas relações entre as linguagens artísticas, uma vez que a linguagem digital é sincrética e vem solicitar um trabalho transdisciplinar, um texto em rizoma<sup>V</sup> que proporciona uma contaminação entre diversas áreas

do conhecimento.

## NOTAS

- I. Aparelhos que veiculam os jogos eletrônicos, conectados ao televisor.
- II. A inteligência artificial é uma linha de pesquisa da área da ciência da computação relacionada à realidade virtual dedicada a desenvolver processos peculiares à cognição humana. (Venturelli & Maciel, 2005, p.102).
- III. A Casthalia Digital Art Studio Ltda, é uma empresa formada por ex-alunos do curso de bacharelado em Artes Plásticas da UDESC.
- IV. “Os avatares caracterizam-se como uma persona virtual, assumida pelos participantes de jogos e de diferentes comunidades virtuais, que inclui uma representação gráfica de um modelo estrutural de corpo (presença de braços, tentáculos, antenas, etc), modelo de movimento (o espectro de movimento que esses elementos, juntos, podem ter), modelo físico (peso, altura, etc) e outras características”. (ALVES, 2005, p.29-30).
- V. Rizoma é um pressuposto de Deleuze e Guatarri (1998, p.32-33) no qual “conecta um ponto qualquer com outro ponto da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir num Uno nem ao múltiplo. [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. [...] O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza [...]. O rizoma é antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. [...] Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados) de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico [...], unicamente definido por uma circulação de estados.”

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. **Over Game: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.
- ARANHA, Gláucio (2006). **Jogos Eletrônicos como um conceito chave para o desenvolvimento de aplicações imersivas e interativas para o aprendizado**. Ciências & Cognição; Ano 03, Vol 07. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v07/m31685.htm> Acesso em 20 abr. 2006.
- BAHIA, Ana Beatriz. **Jogando história da arte na web: o processo de formação estética em canais educativos de sites de museus de arte**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. (em conclusão).
- CÓDIGO DA VINCE. Disponível em: < [http://www.nlgaming.com/nl/asp/id\\_3529/nl/gameDetail.htm](http://www.nlgaming.com/nl/asp/id_3529/nl/gameDetail.htm)>. Acesso em 15 jun. 2006.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Júlio C. Guimarães. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PEREIRA, Mirna Feitoza. “Porcarías”, inteligência, cultura: semioses da ecologia da comunicação da criança com as linguagens do entretenimento, com ênfase nos games e nos desenhos animados. In: **CS:GAMES**.

São Paulo, 2005. Disponível em: < <http://csgames.incubadora.fapesp.br/portal/proj/semio>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

SANT'ANNA, Antônio Carlos Vargas. In: **A Arte Pesquisa. 2003, Brasília, Ensino e aprendizagem da arte. Linguagens visuais. Anais ...**. Brasília: UnB, 2003, p.49-54.

TAVARES, Roger. Fundamentos de game design para educadores. In: **SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONSTRUÍDO TRILHAS, 1.**, 2005, Salvador. Anais eletrônico... Salvador: UNEB, 2005. Disponível em: < <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/novastrilhas/textos/robertavares.pdf>>. Acesso em: 25 abr.2006.

VENTURIELLI, Suzete. MACIEL, Mário. Imagem interativa no jogo eletrônico. In: **BENTES, Ivana. (org) Corpos Virtuais. Coleção Arte e Tecnologia**. Rio de Janeiro: TELEMAR, 2005.

XAVIER, Guilherme. Apontamentos: A Linguagem Visual nos Jogos Eletrônicos. In: **Interact (Revista de arte, cultura e tecnologia): Jogos**. Portugal, n. 11. Disponível em: < <http://www.interact.com.pt/11/int11ens-Gui-Xavier.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Débora da Rocha Gaspar, Mestranda em Educação (UFSC), especialista em Ensino de Artes Visuais (UDESC), graduada em Licenciatura Plena em Artes Plásticas (UDESC).

# PROCESSOS DE MEDIAÇÃO NA 5ª BIENAL DO MERCOSUL: UMA ANÁLISE NO CAMPO DA ARTE E TECNOLOGIA

*Franciele Filipini dos Santos, Nara Cristina dos Santos*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo constatar os processos de mediação presentes na 5ª Bienal do Mercosul, tanto no espaço da exposição como no ciberespaço, analisando-os a partir do acesso disponível ao público em geral, visando uma reflexão crítica. Ressalta-se também, a importância deste “processo cultural” inserido no âmbito das possíveis relações entre a Arte e a Tecnologia, para o desenvolvimento dos elos entre a Arte e a Educação, tendo como ponto chave os processos de mediação, que deveriam possibilitar maior aproximação entre Arte e o Público. As análises dos processos de mediação mostram o quanto eles são essenciais, e que podem ser ainda mais relevantes visto o redimensionamento que pode ser realizado, no ciberespaço, com a interface digital.

Palavras-chave: 5ª Bienal do Mercosul, Processos de Mediação, Arte e Tecnologia, Ensino da Arte.

## ABSTRACT

*This research has the aim to identify the processes of mediation presented in the 5th Mercosul Biennial, in the exhibition environment as well as in the cyberspace, analyzing them from the public available access, looking for a critical reflection. It also emphasizes the importance of this “cultural process” inserted in the scope of the possible relations between Art and Technology, towards the development of links between Art and Education. The key points are the processes of mediation, which should enable a closer relation between Art and Public. The analyses of the processes of mediation show how they are essential, as well as they can still be more relevant due to the redimension that can be done, in the cyberspace, through the digital interface.*

*Keywords: 5th Mercosul Biennial, Processes of mediation, Art and Technology, Art Teaching.*

## INTRODUÇÃO

O tema abordado neste estudo tem como princípio norteador a necessidade de reflexões mais profundas no que concerne às questões que envolvem a Arte, os **processos de mediação**, a partir da 5ª Bienal do Mercosul, compreendida como “processo cultural”, o qual pode despertar experiências distintas de visibilidade para o Ensino da Arte, através da Tecnologia Digital.

Parte-se do pressuposto que os **processos de mediação** podem contribuir para estruturar a abordagem sobre cada obra e/ou artista, possibilitando diferentes leituras, de modo contextualizado para o público. Nesta direção, objetivou-se em um primeiro momento constatar os possíveis **processos de mediação** na 5ª Bienal do Mercosul, disponíveis no espaço da exposição e no ciberespaço. Em um segundo momento buscou-se compreender como estes **processos de mediação** possibilitaram o acesso às informações e a todas as discussões resultantes, envolvendo Arte – Artista – Público.

Neste sentido, considerou-se necessário, pontuar a importância dos profissionais da edu-



cação em “apropriar-se” da tecnologia, para diminuir a distância do cotidiano dos alunos da realidade vivenciada no contexto escolar, utilizando a proximidade e o fascínio das crianças e adolescentes em relação ao ambiente virtual em prol do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

## **ACESSO E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO: NO ESPAÇO *IN LOCO* E NO CIBERESPAÇO**

### **MEDIAÇÃO E O ESPAÇO *IN LOCO***

Nos espaços *in loco* - MARGS, Santander Cultural, Usina do Gasômetro, Cais, Paço dos Açorianos, Memorial do RS e Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa - o processo de mediação disponível está diretamente relacionado à figura do mediador, presente em todos estes locais na tentativa de aproximar as produções artísticas e o público. Este processo inicia-se a partir de alguns questionamentos que os mediadores realizam, após um breve período de observações feitas pelo público. As mediações são realizadas para grupos (turmas das escolas que agendam visitas), ou até mesmo individualmente, a partir do momento em que a presença do mediador for solicitada.

Cabe ao mediador de exposições, assim como ao professor, tecer uma trama articulada entre os interesses previamente traçados e os imediatamente despertados, conferindo unicidade, coerência e significância ao contato com as obras de arte. (CHIOVATTO, 2000:1).

Além deste processo de mediação ocorrido no espaço *in loco*, tem-se a existência de outro processo de mediação, que ocorre no *contêiner* da Ação Educativa, dependendo exclusivamente do visitante dirigir-se até este espaço, onde são disponibilizados catálogos de alguns artistas participantes, o acesso a Internet, assim como livros, reportagens publicadas durante o período da Bienal, que podem ser consultadas no local, um pequeno ambiente para que seja possível realizar a pesquisa. Acredita-se que este espaço poderia ter adquirido maior relevância nesse processo cultural, ou seja, poderia ter sido mais divulgado, inclusive no *site*, pois sua localização iniciou no Gasômetro e posteriormente mudou-se para o Cais do Porto.

O acesso ao espaço da exposição não foi possível para muitas escolas, principalmente por motivos econômicos, porém, outro fator que se constatou (a partir da inserção no ambiente escolar) foi o desinteresse do próprio professor, que muitas vezes acaba por não trabalhar com a Arte Contemporânea no seu planejamento, devido a uma série de estranhamentos e “receios”, sentindo-se despreparado frente às produções artísticas atuais. Essas situações são frequentemente vivenciadas no âmbito escolar a partir do distanciamento existente entre o professor e a arte contemporânea.

Um dos exemplos claros acontece frente as obras de arte contemporânea, normalmente difíceis de acei-

tar pela maioria das pessoas. Para aventurar-se no desbravar da arte contemporânea, é preciso que o próprio professor mediador esteja consciente de que o que chamamos de Arte não é um único fenômeno, mas um conjunto de variadas manifestações em diferentes tempos e lugares do mundo, o que implica falta de unicidade. Por ser também histórica, ou seja, acompanhar o desenvolvimento do próprio homem, a arte muda tanto de aparência quanto de função e compreensão por parte da sociedade; assim mudam as idéias de beleza a ela associadas. (CHIOVATTO, 2000:5)

Assim, é necessário primeiramente que o professor de Arte compreenda-a no âmbito das manifestações artísticas que se modificam de acordo com seu lugar e época, segundo as alterações ocorridas na sociedade, incluindo seus valores e ideais. A partir desse entendimento, o professor poderia trabalhar as questões sobre a Arte Contemporânea, aliadas ao contexto e ao processo de proporcionar Visibilidade, que segundo Buoro (2003) deve ser iniciado e desenvolvido rapidamente, devido a realidade que se configurou.

Afinal, a maioria da população não tem oportunidade de experimentar um contato mais íntimo com obras de arte além daquele que a rotina incidentalmente lhe permite, impondo assim sua norma ao nosso olhar e, desse modo, toda a obra de arte passa a ser vista, com a mesma velocidade de olhar que nos é imposta pela imagem da publicidade.

Esse modo de olhar é perceptível na Bienal, em que grande parte das pessoas apenas passa pelas obras, olhando-as num ritmo semelhante como se estivessem assistindo as imagens transmitidas na TV, por exemplo. Essa situação faz-se presente na entrevista com a mediadora "C":

(...) como a obra de arte exige um tempo perante ela, ela é totalmente contraditória com a sociedade em que a gente vive (...). Porque na sociedade tudo é muito rápido, é tudo muito pronto, enquanto que a Arte exige um tempo para a reflexão. (...) as pessoas chegam lá [na Bienal] e não aceitam isso, elas querem coisas prontas, elas querem coisas que chamem atenção.

Diante destas dificuldades a consultora pedagógica, coloca a seguinte reflexão:

Se as pessoas vão para a Bienal achando que tudo estará decifrado, não adianta nada ir até lá, pois terão muita dificuldade em entender um determinado objeto ou imagem. Acredito que a Bienal tem o papel de desestabilizar este olhar cancerizado pela cultura visual, mas dependerá de toda uma preparação anterior.

Nesse mesmo sentido temos a entrevista da coordenadora operacional:

(...) essa quantidade de trabalho, é uma poluição visual por um lado, e por outro, enfim, é um presente. (...) a gente vai voltar num assunto que é a educação dessas pessoas pra isso. Eu não sou obrigada a ir lá ver tudo, eu posso chegar lá e ver o que eu quero ver, e aí as pessoas tem um costume terrível: (...) elas não vão degustando aos poucos, elas tem uma pressa de acabar com aquilo logo, e ao mesmo tempo elas engolem, elas não degustam, elas simplesmente colocam aquilo pra dentro(...)

As pessoas precisam se conscientizar de que há a necessidade de modificar suas posturas, pois não adianta visitar as exposições sem se propor a pensar, a refletir. Acredita-se também que os visitantes não tenham de ir à Mostra com a idéia de que precisam ver todas as obras, mas que aproveitem e reflitam sobre parte dela.

Neste sentido Novaes (2005) estabelece uma comparação utilizando o seguinte exemplo: assim como o excesso de luz cega, o excesso de imagem também, colocando que, senão sabemos ver é porque isso não depende apenas do objeto ou do sujeito que vê, mas do trabalho de reflexão frente às imagens. Estas dificuldades têm estreita relação com o pensamento pontuado por Buoro (2003), que assinala que a obra de arte não consegue estar presente na vida das pessoas devido, justamente, a esse processo de massificação do olhar, tornando as obras e imagens, praticamente invisíveis e silenciosas, além de paralisar seus conteúdos de significação.

Assim, é importante que as pessoas escolham os espaços para visitar de acordo com o tempo disponível, buscando informações, procurando entender a proposta da exposição, dispondo-se a refletir, a pensar sobre a arte contemporânea, sobre as linguagens pelas quais ela se concretiza.

(...) aqueles que, dotados de boa vontade, disposição física e sapatos confortáveis, se põem a peregrinar pelos vastos espaços onde acontece a Bienal de São Paulo e lá submergem em meio às instalações, performances, vídeos, obras de fatura conceitual, trabalhos que no geral lhes soam incompreensíveis, inescrutáveis; sucumbem, sobretudo, aqueles que para lá se encaminham tendo em mente que arte é coisa que acontece na forma de pinturas, esculturas, desenhos e gravuras. (FARIAS, 2002:8)

Seja na Bienal de São Paulo ou na Bienal do Mercosul, para ater-se a exemplos brasileiros, é visível que para uma parcela expressiva do público visitante existe um distanciamento das exposições de arte, a não ser em relação às linguagens já reconhecidas ao longo da História da Arte, pois estas não fogem ao entendimento deste público, aos parâmetros já estabelecidos por um olhar condicionado. Infelizmente esta é uma realidade observada não só no público em geral, mas também no público oriundo de escolas de Ensino Fundamental e Médio. Este, entre outros aspectos, que define a necessidade de uma aproximação da Arte Contemporânea e do público através da Ação Educativa.

Nesta mesma direção, tem-se a entrevista realizada com um dos assistentes de supervisão das mediações, do Santander Cultural, "L", sobre as maiores dificuldades encontradas na Ação Educativa:

(...) dificuldade maior realmente é com os professores; é fazer com que eles venham aqui antes de trazer as escolas, para dar uma olhada na exposição, para saber do que se trata, para eles prepararem os alunos (...) o que acontece muito é os professores virem pra cá sem estar preparados, sem saber o que vão ver aqui; e, os alunos também não têm a menor idéia do que vão ver. Muitas vezes acaba se configurando só como um simples passeio à instituição cultural.

Pode-se perceber na visita à Bienal realizada pelas escolas, que esta facilmente configura-se como um simples passeio. Infelizmente este fato mostra a realidade do que acontece com muitas turmas/grupos que não recebem preparação. O professor não trabalha em aula com as informações disponíveis, não busca materiais de apoio e provavelmente não visita a Mostra anteriormente, com a finalidade de traçar um roteiro do que seria melhor que seus alunos vissem para discutir posteriormente, de acordo com o que vinham trabalhando em aula.

Neste sentido, é imprescindível citar outra constatação realizada pelo mediador “R” a partir de sua experiência:

De certo modo o próprio preparo dos alunos, quer dizer, que não são preparados, chegam lá sem a mínima idéia do que vão ver e o professor não demonstra nenhuma preocupação quanto a isso. (...) o professor acha que chegando à exposição, a responsabilidade é do mediador, o mediador vai dar a aula de hoje e eu estou livre. Só vou acompanhar eles e dizer que eu estou aqui. (...) acontece muito isso.

Teria que haver maior compromisso por parte do professor, preparando seus alunos, trabalhando com questões pertinentes, para só posteriormente visitar a Mostra. Se este trabalho fosse desenvolvido, certamente os **processos de mediação** *in loco* seriam mais produtivos e os alunos seriam capazes de estabelecer relações e interpretações mais ricas e complexas, evitando situações, tal como a relatada pela mediadora do Cais do Porto, “C”, sobre o que ocorreu durante uma das mediações realizadas:

(...) duas meninas me chamaram - “Qual é a obra mais cara da Bienal?” - Por que vocês querem saber isso? - “Porque a professora mandou perguntar, é uma das perguntas”. Então era nesse sentido, qual a mais cara, qual a mais barata, qual a mais pesada, quantos sacos tem nessa obra, quantas cartas, quantos quilos de areia, quantos quilos de chocolate?! É ignorância mesmo, mas é a única coisa que as pessoas conseguem formular, é a única pergunta. (...) é muito complicado porque as pessoas não sabem o mínimo, não estão preparadas mesmo.

Outra situação que chama muito a atenção, e que também é fruto do despreparo do professor, é a idéia de levar os alunos à Bienal com a intenção de visitar todos os espaços em apenas um dia, o que é inviável pela quantidade de obras a serem vistas em um pequeno período de tempo. Situação experienciada pelo mediador “R”, com um dos grupos em que realizou a mediação:

A professora queria que eu falasse em uma hora, de todos os artistas. Eu falei que era inviável, (...) no Santander tem treze [artistas], e no máximo eu poderia falar de cinco [artistas]. Eu teria que conversar com os alunos, sobre o conteúdo das obras, a idéia, a teoria que tinha por trás. (...) E a professora praticamente não aceitou, achou que eu estivesse insultando ela, dizendo não, a gente não vai ver todas as obras.

Constata-se de um modo geral na fala dos mediadores, que parece haver falta de preparação, compromisso e responsabilidade dos professores para com seus alunos, e com a área de conhecimento na qual estão atuando, dificultando o enriquecimento do momento da visita à Bienal, por exemplo, além de privar seus alunos de um tempo para a apreciação de cada obra. Tendo em vista essas situações complicadas, é preciso assinalar a importância da seleção dos mediadores, visto a responsabilidade e competência que esta função solicita.

Percebe-se também a necessidade de um processo de ensino/aprendizagem que incentive o desenvolvimento de competências e habilidades em Arte, englobando a realização, a análise, a reflexão e compreensão das diferentes linguagens e processos artísticos da Arte Contemporânea. Para o desenvolvimento destas etapas têm-se disponíveis vários recursos que podem facilitar o trabalho do professor, entre os quais, a informática. Esta, para Lévy (1998), pode ser considerada mais do que uma simples ferramenta de transmissão e gestão da informação, pois prepara para uma nova cultura informatizada. Desse modo, necessita-se uma redefinição da função do docente através dos novos meios de acesso ao conhecimento, em que a maioria das atividades cognitivas é potencialmente redefinida pela tecnologia informática.

#### **MEDIAÇÃO E O CIBERESPAÇO**

Considerou-se também como um dos **processos de mediação**, o acesso ao *site* da 5ª Bienal [www.bienalmercosul.art.br](http://www.bienalmercosul.art.br). Analisando de uma maneira preliminar o projeto gráfico do *site*, observa-se que foi enfatizada a hierarquia de informações, buscando facilitar o acesso aos dados e a navegação. Percebeu-se que o *site*, se considerado como processo de mediação, pode ter facilitado a aproximação do público da 5ª Bienal do Mercosul, visto a sua preocupação didática, embora de divulgação básica, e a linguagem utilizada acessível a diferentes públicos: estudantes de diversos níveis de escolaridade, professores, especialistas em Arte, enfim, a todas as pessoas que tivessem interesse em acessá-lo.

Nas entrevistas realizadas com os mediadores e membros organizadores da Mostra, é possível constatar que o *site* da 5ª Bienal do Mercosul não aparece de maneira relevante dentro da vivência dos mesmos, pois, não o utilizam no processo de mediação realizado nos espaços da exposição, e em nenhum momento da entrevista se referiram ao *site*, a não ser quando questionados. As respostas foram bastante semelhantes, pois não acessaram ou se o fizeram foi apenas por curiosidade, como é perceptível na fala de “L”, exposta a seguir:

No *site* da Bienal eu só entrei uma vez por curiosidade. Não utilizo ele, eu acho que tem que melhorar muito ainda. Ele não tem imagens, as que tem são muito soltas, tu não sabe de qual é o artista. (...) No caso o *site* da Bienal ainda tá engatinhando, tem que melhorar bastante, tem que ficar mais rico de informações.

Esse relato justifica de certo modo, a não utilização do *site* no processo de mediar que ocorreu *in loco*, apontando para que seja revisto o conteúdo disponibilizado no mesmo.

Segundo o questionário realizado com a consultora pedagógica “O *site* poderia ser mais

educativo, mais interativo, mais de acordo com a proposta provocativa da Ação Educativa, no entanto, penso que o *site* cumpre o papel de apenas divulgar o evento”.

Para a coordenadora operacional, quando questionada sobre a relevância do *site* reflete:

Eu acho que ele tem que se fazer extremamente importante, ele é extremamente importante, as pessoas que não estão em Porto Alegre, acessam tudo pelo *site*. (...) são várias seções dentro desse *site*, tem que ter um coordenador geral nesse período que não vai ter Bienal, (...) alguém que fique alimentando, que fique discutindo (...) acaba que todo mundo faz as suas ações sem passar pelos outros, ou passa pelos outros e ao mesmo tempo vai, atropela. E com o *site* é um pouco isso assim, (...) tem uma empresa que gera o *site*, que é uma pessoa que coordena o que vai lá pra dentro na verdade, mas coordena sem passar os olhos, porque cada setor produz o seu conteúdo. Então é uma situação delicada, o que vai pro *site* tem que ser muito sério, tem que ser muito bem pensado, as pessoas que vão acessar aquilo estão acessando a Bienal do Mercosul...

Essa opinião pontua questões que tem estreita relação com as entrevistas dos mediadores, pois, as falhas/problemas por eles apontados, estão presentes na situação descrita acima, em que seria fundamental que o conteúdo do *site* fosse construído em equipe. Assim, o *site* poderia trazer maiores informações e as seções que o compõem poderiam estar inter-relacionadas. Outra questão referente ao *site* é a de que poderia ter sido disponibilizado desde um primeiro momento (o que aconteceu somente após alguns dias do término da Bienal) imagens das obras dos artistas e seus respectivos dados, não ficando restrito apenas a fotos de divulgação da Mostra.

É importante destacar que o *site* da 5ª Bienal do Mercosul recebeu o I Prêmio Internet Corporativa, em que a AGADI (Associação Gaúcha das Agências Digitais) premiou as empresas que realizaram os projetos de maior destaque no meio digital<sup>1</sup>. Entretanto, acredita-se que uma Mostra desta dimensão e relevância poderia oferecer muito mais no seu ambiente virtual, como por exemplo, visitas virtuais à parte dos espaços da exposição, permitindo maior interatividade, onde o internauta pudesse ter por meio do ciberespaço alguma vivência, uma experiência com as obras em exposição, apresentando assim, um diferencial em relação aos demais *sites* de informação disponíveis na rede, pois, de acordo com Lévy (1993) a tecnologia digital pode alargar a campo do visível.

Se essa possibilidade viesse a ser concretizada, pensa-se que apesar dos números bastante expressivos de visitantes no espaço *in loco* e no ciberespaço, a Mostra poderia proporcionar percepções estéticas/artísticas, mesmo que fossem outras, diferentes de estar frente a frente com as obras. As pessoas teriam a chance de tomar conhecimento das mesmas e conseqüentemente das questões que estavam sendo suscitadas. Neste sentido, o conteúdo disponibilizado no *site* poderia ser utilizado no processo de mediação *in loco*, facilitando e complementando o trabalho dos mediadores e vice-versa.

Constatou-se também que, no *link* “Ação Educativa” poderia ter sido disponibilizado o “Material do Professor” e o “Material do Aluno”, para as escolas que não puderam deslocar-se até o local da exposição tivessem acesso a estes materiais. Verificou-se que no mês de março de

2006, foram acrescentados os relatos de alguns mediadores, conforme havia sido discutido em novembro de 2005. Estes dados encontram-se dentro do *link* “Ação Educativa”, clicando sobre “Mediador” e selecionando o *link* “Especiarias”.

Outras alterações constatadas aconteceram ainda no *link* “Ação Educativa”, selecionando “Professor” e optando pelo *link* “A/C Professores”. Este conteúdo foi acrescentado ao *site* após algum tempo do término da exposição, apresentando um grande número de imagens das obras expostas na Mostra. Porém, estas não são acompanhadas de dados sobre o artista, o que certamente limita e dificulta o trabalho que poderia ser desenvolvido em escolas e outras instituições de ensino a partir destas imagens.

Quanto ao vetor “Transformações do Espaço Público”, ele também oferece novos conteúdos, disponibilizando textos referentes aos artistas e as obras realizadas nas intervenções permanentes.

Recentemente, novas organizações ocorreram quanto a disponibilização das imagens, que são apresentadas por assunto e trazem dados sobre o artista. Para acessá-las basta clicar sobre o *link* “Fotos Divulgação”, e em seguida escolher por tema quais as imagens disponibilizadas. Têm-se as opções “Abertura Oficial”, “Ação Educativa”, “Artistas”, “Curadores”, “Espaços Cais do Porto”, “Espaços MARGS”, “Espaços Santander”, “Espaços Usina do Gasômetro”, “Fotos do Dia”, “Montagem das Obras” e “Outros Espaços”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os processos de mediação, oferecidos pela 5ª Bienal do Mercosul, percebe-se, primeiramente, a importância da mediação *in-loco* e a essencialidade da realização dos demais processos, diante das dificuldades e do distanciamento do público em relação à Arte.

Ficou evidente que o processo de mediação realizado pelo contêiner da Ação Educativa, poderia ter adquirido maior relevância, visto os materiais que disponibilizava. Quanto ao material do professor, distribuído neste espaço, pode-se dizer que foi muito importante frente às dificuldades que se tem em diversas escolas, para que as imagens das obras sejam acessíveis para os alunos.

Quanto ao processo de mediação disponibilizado no ciberespaço, acredita-se que auxiliou muito no acesso às informações, porém volta-se a pontuar, que este processo de mediar poderia ampliar o conteúdo disponível, aliado à possibilidade de interatividade que a interface digital oferece. Poderia diferenciar-se desse modo, da grande maioria dos *sites*, proporcionando ao público além de informações, a viabilidade de novas experiências no campo da arte.

Para que os **processos de mediação** ocorram de modo mais efetivo é fundamental a conscientização do professor em relação ao trabalho a ser desenvolvido na escola, pois ele tem em seu cotidiano a possibilidade de instigar e despertar o interesse de seus alunos pela Arte.

Esta pesquisa teve o intuito de contribuir com uma reflexão sobre os **processos de mediação** da Bienal do Mercosul em suas próximas edições, visto que a Bienal é um importante “processo cultural” e como tal requer uma discussão permanente sobre a Arte, que não se en-

cerca com o término da exposição. Neste sentido, deve-se investir na difusão dos bens culturais, possibilitando o acesso a todas as pessoas, durante o período em que não ocorre a Mostra, o que pode ser feito através do processo de mediação no ambiente virtual.

#### NOTAS

1. Segundo dados disponibilizados no site [www.republicadolivro.com.br/info](http://www.republicadolivro.com.br/info). Acesso em 09/03/2006.

#### REFERÊNCIAS

AGUILAR, Nelson (org.). **4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam - a leitura de imagem e o ensino da arte**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea**. São Paulo: Martins fontes, 2005.

CHIOVATTO, Milene. **O professor mediador**. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquiseartigos>  
Acesso em: 17 set. 2005.

COUCHOT, Edmond. **A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

DUARTE, Paulo Sérgio (Org.). **Rosa-dos-ventos: posições e direções na arte contemporânea**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005.

FARIAS, Agnaldo. **Arte brasileira hoje**. São Paulo: Publifolha, 2002.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da Arte**. SC: Letras Contemporâneas, 2003.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Educação e cibercultura**. Disponível em: <http://www.secsesp.org.br/secc/conferencias>.  
Acesso em: 14 out. 2005.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Arte contemporânea, transdisciplinaridade e arte-educação**. Disponível em: <http://www.corpos.org/papers/transdisciplinaridade>. Acesso em: 17 set. 2005.

NOVAES, Adauto. A imagem e o espetáculo. In: ADAUTO, Novaes (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Senac, 2005, p. 9 - 15.

#### REFERÊNCIAS DIGITAIS

5ª Bienal do Mercosul - Disponível em: <http://www.bienalmercosul.art.br>. Acesso em: setembro/2005 a abril de 2006.

[http://www.bienalmercosul.com.br/4b/pt/bienais\\_anteriores](http://www.bienalmercosul.com.br/4b/pt/bienais_anteriores). Acesso em: 08/março/2006.

<http://www.republicadolivro.com.br/info>. Acesso em: 16/dezembro/2005 e 08 e 09/março/2006.

<http://www.fundacaobienal.art.br/>. Acesso em: setembro/2005 a abril de 2006.

#### CURRÍCULO RESUMIDO



Franciele Filipini dos Santos. Especialista em Arte e Visibilidade/UFSM, 2006, com pesquisa desenvolvida sobre os Processos de Mediação na 5ª Bienal do Mercosul, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Nara Cristina Santos. Bacharel em Desenho e Plástica/UFSM, 2004; Licencianda do Curso de Desenho e Plástica/UFSM. Participa do Grupo de Pesquisa Arte e Tecnologia/CNPq.

Nara Cristina Santos. Doutora em Artes Visuais - História, Teoria e Crítica, pelo PPGAV/IA/UFRGS, 2004. Doutorado Sanduíche na Université Paris VIII, França, 2001. Professora da Universidade Federal de Santa Maria (DAV/CAL/UFSM), desde 1993. Coordenadora da Especialização Arte e Visibilidade/UFSM. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em História e Teoria da Arte e Tecnologia.

# ARTE EDUCADORES: PESQUISA E ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE UM SITE INTERATIVO

*Gerda Margit Schütz Foerste*

## RESUMO

O presente trabalho inscreve-se no debate sobre o uso de novas tecnologias da informação no ensino da arte. Parte de questionamentos sobre formação de professores e a construção de novos espaços de interação social e estudo na universidade, hoje. Faz um acompanhamento sistemático às atividades desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino de Arte do curso de Licenciatura em Artes Visuais e propõe a criação de um site interativo voltado aos arte-educadores ([www.proex.ufes.br/arteducadores](http://www.proex.ufes.br/arteducadores)). Compreende que o ciberespaço é importante na troca de saberes entre os sujeitos, no caso, os profissionais do ensino da arte.

Palavras-chave: Ensino de Artes, Novas tecnologias da Informação, formação de professores.

## ABSTRACT

*This assignment is enrolled in the debate the use of new technology in the art education practice. Start from questionings about teachers training and building of new space to interactive relationships and study in the university, today. Make a systematic accompaniment to the activities developed in the art education practice by the university course of Visual Arts and propose the construction of interactive site to the Art Education teachers ([www.proex.ufes.br/arteducadores](http://www.proex.ufes.br/arteducadores)). Understand that the cyberspace is very important for the knowledge between people, in special, the teachers of art education.*

*Keywords: Art Education, New Tecnology, Teachers Training.*

## INTRODUÇÃO

A disciplina de prática de ensino de artes, do curso de formação de professores em Artes Visuais da UFES, tem buscado ampliar os espaços de trocas de saberes entre os sujeitos que constroem cotidianamente as práticas educativas em arte. Isso se efetiva a partir do contato com as escolas, com os profissionais da arte-educação, na participação de eventos voltados às trocas de experiências e pesquisas neste campo, bem como na gradativa ocupação do ciberespaço, como meio de otimizar o tempo e o espaço na pesquisa e na construção de saberes compartilhados.

Enquanto sujeitos envolvidos no processo de formação de arte-educadores, compreendemos que se faz necessário proceder a um estudo mais atento de sites voltados à arte e seu ensino.

A partir das atividades propostas para a disciplina Prática de *Ensino de Artes* no Ensino Médio, do curso de Artes Visuais, em particular, na unidade que discute o ensino de artes e as novas tecnologias, passamos a dedicar maior atenção à pesquisa de sites que pudessem contribuir para a otimização do trabalho do professor de artes.

O estudo, inicialmente, fundamentado em autores como, entre outros, Pierry Levy (1993) Gómez (2004), Grispen (2001) e Pimentel (2002) e em navegação por sites relacionados à arte e seu ensino, identificou uma lacuna na oferta de sites voltados ao ensino da arte. Localizamos grande

número de sites disponíveis ligados às artes. Estes, em sua maior parte, estão relacionados às instituições culturais na preservação e divulgação da cultura, aos artistas e suas obras e aos museus e seus acervos. Contudo, poucos são os sites que articulam o conhecimento produzido em arte com o campo da educação. Desta forma, o estudo apontou para a necessidade de construir um canal de visibilidade para a produção de nossos alunos e professores, construindo um site a partir do qual se desenvolvesse e ampliasse a possibilidade de trocas na formação dos profissionais da educação em arte.

Assim, devido à necessidade de desenvolver e compartilhar pesquisas e experiências no ensino da arte foi projetado um site interativo que se voltasse aos profissionais da arte-educação, tendo como finalidade reunir e divulgar relatos das atividades pedagógico-artísticas na região de Vitória e outros municípios capixabas.

### **OBJETIVOS**

- Aprofundar leitura sobre os impactos das Novas Tecnologias da Informação no ensino da arte.
- Incorporar novos meios de pesquisa e informação, ampliando os espaços de trocas de saberes na formação de profissionais do ensino de artes.
- Divulgar estudos e experiências em ensino da arte.
- Divulgar a produção teórico-prática de alunos do curso de Licenciatura em artes da UFES;
- Compartilhar conhecimentos e receber contribuições voltadas à otimização do ensino da arte e do ensino com arte na escola.

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

A introdução de Novas Tecnologias da Informação (NTI) no espaço educativo tem gerado polêmicas. Muito se debate, hoje, acerca dos impactos na organização cotidiana do trabalho e da construção do conhecimento a partir das novas tecnologias. São inquestionáveis os avanços no campo da comunicação que possibilitam a relativização de conceitos como espaço/tempo, culturas e saberes, entre outros. Uma discussão recorrente se faz em torno dos paradigmas que se aproximem da nova forma de organização promovida pelo encurtamento das distâncias e troca mais intensa de informações. Passamos a falar com maior intimidade de um conhecimento que constrói em rede, conforme nos sugerem teóricos da atualidade como Santos (1989), Morin (1996), entre outros.

Grispun (2001) salienta que as novas tecnologias da informação fomentam *novos paradigmas científicos que, por sua vez, vão repercutir no modelo pedagógico, na noção de educação, na relação entre educador e educando* (p. 18). Neste processo, torna-se necessário refletir criticamente sobre as questões que se apresentam a partir do campo das mediações sociais que tem nas NTI um espaço de aproximação dos sujeitos. Torna-se necessário avaliar a produção teórico/prática hodierna na sua relação com as novas tecnologias. Isto significa proceder a uma análise a partir das mediações sociais, dos usos e da significação que se constrói na relação dos sujeitos em processo de trocas de saberes teórico/práticos, retirando o acento colocado sobre os meios, en-

quanto técnica ou tecnologia que se impõe de forma mistificada e mistificadora.

Conforme Martin-Barbero (1997), recorrendo a Benjamin, é preciso abordar metodologicamente as experiências, em especial a percepção como elemento de análise da realidade. Para esse autor, a técnica pode ser compreendida enquanto expressão material de uma nova percepção (p. 76). Estudando o campo da produção cultural de massa, a partir da mídia, o autor analisa a transformação que se processa na forma de percepção, visto que o valor expositivo da obra leva o receptor a uma aproximação da mesma. Para Martin-Barbero, na emergência das massas, surge uma nova sensibilidade, uma forma de recepção coletiva, uma *percepção cujos dispositivos estariam na dispersão na imagem múltipla e na montagem* (p. 76). As mudanças que se processam a partir da relação do sujeito com o espaço da cidade e com a imagem provoca um novo modo de sentir, uma nova sensibilidade dos atores sociais. Neste processo a World Wide Web constitui importante espaço de construção desta nova sensibilidade coletiva.

As reflexões de Martin-Barbero, relativas à cultura de massa e à Indústria Cultural, podem iluminar nossas reflexões sobre o uso das NTI no ensino de artes na escola.

Para Martin-Barbero, Benjamin foi pioneiro ao visualizar a mediação fundamental que permite pensar historicamente a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura, isto é, as transformações do *sensorium* dos modos de percepção, da experiência passam a ser considerados elementos balisadores para a análise da realidade. Passa a buscar explicação a partir das margens e não do centro, ou seja, a partir das experiências, da percepção e do uso que estão presentes na vida cotidiana.

Assim, compreendemos, que as NTI na sala de aula podem significar uma nova forma de intensificar as trocas entre os sujeitos. Necessita-se, contudo, assegurar a participação democrática e engajada dos indivíduos que a partir delas se relacionam. Isto pressupõe compreender as novas tecnologias na sala de aula como espaço de lutas e campo de mediações sociais. Isto significa compreender este campo em movimento, portador de diferentes interesses e, por isso, em constante contradição.

Para Gómez (2004), por exemplo, a Internet pode trazer consigo também a possibilidade mais concreta de construção de conhecimentos e práticas interdisciplinares. Para esta autora, a educação pela internet supõe relação de trocas entre sujeitos, sugere a presença, a conexão, contrariamente ao argumento que a apresenta como sinônimo de individualização.

Contudo, ainda, é preciso que os cidadãos se preparem para acessar com autonomia as NTI, apropriando-se desses espaços e resignificando-os enquanto SUJEITOS do processo. Não é suficiente que se diga da inclusão digital, ou que se ofereça computadores às escolas. É necessário que se construam possibilidades concretas de uso destas novas tecnologias na consulta ao material produzido, mas também na produção e divulgação dos saberes locais. Para esta autora, as *possibilidades que as novas tecnologias criaram para a comunicação humana e, portanto, a planetarização – que, diferentemente da globalização burguesa, busca a democratização em todos os sentidos, inclusive, no da universalização do usufruto do produto social – são indubitáveis* (Gomez, 2004; p. 18). Torna-se um desafio aos educadores construir formas de uso e apropriação do

ciberespaço para efetivarem e intensificarem trocas de conhecimento para além do ambiente escolar.

### **M E T O D O L O G I A**

O estudo realiza leituras aprofundadas na produção teórica do campo das novas tecnologias, do ensino da arte e do campo da educação. Ocupa-se com a pesquisa de sites de arte e do ensino da arte, buscando identificar tendências e contribuições para o trabalho com arte na sala de aula. Ao mesmo tempo em que se volta ao levantamento de informações e dados para a construção da página, a criação e edição da página e sua manutenção. Para tanto propõe pesquisa junto aos alunos do curso de artes e à comunidade em geral para o levantamento de informações relevantes ao ensino de artes. Este procedimento colabora para a construção da página e seu registro junto a Núcleo de Processamento de Dados, onde recebeu o endereço [www.proex.ufes.br/arteeducadores](http://www.proex.ufes.br/arteeducadores) com sua respectiva senha de acesso.

A construção do site é uma das metas atingidas por este trabalho. Neste, são divulgados, entre outros, os seguintes espaços temáticos:

- links que podem ampliar os conhecimentos e ajudar no planejamento da aulas de arte;
- relatos de experiências, que contam um pouco do que pode ser feito com arte na sala de aula;
- divulgação de Artigos, teses, livros e programas de ensino do autor;
- Leituras indicadas e comentadas;
- Sugestão de alguns importantes eventos educativos e culturais previstos para este ano;
- Galeria de imagens;
- Fórum de discussão.

A socialização destas informações em site, por sua vez, volta-se para a experiência de formação de professores em arte e constitui, assim, em um círculo ininterrupto de trocas entre arte-educadores em formação inicial e continuada. Ao mesmo tempo o fórum de discussão possibilita manter em andamento a pesquisa com levantamento empírico constante das dificuldades e lacunas, bem como dos êxitos e conquistas dos profissionais do ensino da arte e suas práticas.

### **R E S U L T A D O S**

O estudo possibilitou redimensionar o debate sobre as NTI nas práticas de ensino da arte. Ampliou as discussões sobre as novas tecnologias e a educação, compreendendo que este processo está colocado como desafiador aos educadores que sobre esta realidade devem interferir para resignificá-la.

Concordamos com Demo (2005) que

Tecnologias em educação são relevantes se puderem contribuir com processos educativos, sem subverter a relação de meio e fim. (Demo, 2005, p.4)

Assim, torna-se fundamental que os sujeitos se apropriem destes meios e coloquem-nos a serviço do conjunto da sociedade. Em especial, no campo da educação, é importante que os educadores se qualifiquem para atribuir novos usos às novas tecnologias.

Conforme Demo,

Integrar adequadamente nova mídia e educação significa, entre outras coisas, cuidar ainda mais e melhor do aluno, porque ele é o sentido final do processo formativo. Entretanto, a qualidade da formação do professor é condição crucial da qualidade da formação do aluno (Dufour/Eaker, 1998. Huffman/Hipp, 2003. Senge, 2000). A questão mais decisiva, por isso, será integrar pela via da aprendizagem, não da instrução (Withrow, 2004), reconhecimento que detém sempre forte crítica aos procedimentos reprodutivos em sala de aula (2005, p. 13).

O viés instrucionista predominante no espaço educativo é ainda um obstáculo a ser superado. A interação proporcionada pelo espaço virtual pressupõe a flexibilização de algumas das bases sobre as quais se assenta a prática educativa. Na construção do conhecimento e na busca da informação em espaços interativos e virtuais é requerida maior autonomia dos sujeitos, critérios próprios na seleção e organização dos dados e um comportamento investigativo, que parta de perguntas iniciais e procedimentos metodológicos para a sistematização e análise dos dados. Assim, na educação a construção do conhecimento mediada pelas novas tecnologias implica em desenvolver um caminho não-linear, significa abrir novos links e, sobretudo, perceber que *conhecer não é afirmar, confirmar, mas questionar* (Demo, 2005, p. 9). Neste sentido, o site torna-se um instrumento para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos arte-educadores capixabas, ao mesmo tempo em que possibilita ser ponto de chegada/partida na relação com outros tantos espaços de trocas que colaboram na pesquisa e construção do conhecimento em arte, para otimizar as práticas educativas em sala de aula.

Limites ainda são verificados na proposta do site em construção e estão diretamente relacionados à falta de apoio operacional para a implantação e manutenção deste. A manutenção implica na ampliação da equipe de preparação dos textos e imagens, pesquisa e divulgação de informações atualizadas. As lacunas são verificadas pelos internautas, como no depoimento que segue.

O site aparentemente está em construção com alguns links de navegação desabilitados. Em termos de conteúdo, penso que está atendendo as expectativas. Poderia ter um espaço para troca de informações com outros profissionais da área (Ana Ivone, aluna finalista do curso de Artes Visuais).

Contudo, as contribuições desta ferramenta para o professor, no planejamento das suas aulas e como espaço de trocas entre pares já pode ser percebido, o que se confirma no depoimento que segue.

Divulgando o site entre algumas colegas de profissão pude ouvir elogios, pois quem clicou reafirmou a importância do site, destacando o grande número de informações encontradas nele. (Kátia Simone, aluna do curso de Artes Visuais)

Estas são algumas das conclusões a que chegam os arte-educadores participantes desse processo.

A possibilidade de estabelecer um campo de interação entre educadores em processo de formação inicial em profissionais da escola básica no levantamento de questões que lhes são comuns, constitui outro ganho possível de ser alcançado nesta proposta. Isto se efetiva no constante encaminhamento de e-mails, na visitação ao site e na participação do fórum de discussão.

Algumas lacunas ainda são evidenciadas no processo. Estas dizem respeito, especialmente, à falta de uma cultura de educação em espaços virtuais, à dificuldade de auto-gestão do processo de estudo e à incipiente participação com textos analíticos escritos. Estamos confiante de que o caminho se fará ao caminhar e desta forma, novas práticas educativas será possíveis. O ensino da arte, neste processo também se beneficiará, resignificando consideravelmente os espaços de interação entre os sujeitos, visando efetivar trocas de saberes e utilizar novas tecnologias em seu favor.

#### REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. (org) **Inquietações e Mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Arte Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/ Brasília: MEC/ SEF, 1997. (1º e 2º Ciclos)
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**/ Brasília: MEC/ SEF, 1998. (3º e 4º Ciclos)
- BRASIL, MEC. Lei 5692 de 1971.
- BRASIL, MEC. Lei 9694 de 1998.
- DEMO Pedro. **Nova Mídia e Educação: Incluir Na Sociedade Do Conhecimento**. UnB, 2005. (digital)
- DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas : Papyrus, 1988, 150p.
- FERRAZ, M.H.C. de T. FUSARI, M.F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo : Cortez, 1993 (Coleção magistério 2º grau, Série Formação do Professor).
- FOERSTE, Gerda M. S. **Arte-Educação: pressupostos teórico-metodológicos** na obra de Ana Mae Barbosa, Goiânia, dissertação de Mestrado, FE/UFG, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A leitura crítica da Imagem nos cursos de formação de professores em arte** Tese de doutorado UFF, Niterói – RJ 2002.
- GOMEZ, Margarita Victoria **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GRISPUN, Mirian.PS. Zippin .org. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e projeto de Trabalho**. Porto Alegre:

Artes Médicas Sul, 2000.

KENSKI, V.M. 2003. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância: Avaliando políticas e práticas**. Quartet. Rio de Janeiro, p. 74-84. 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência : o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro : 34, 1993.

\_\_\_ **Cibercultura**. São Paulo : 34, 2000.

\_\_\_ **O que é o virtual?** São Paulo : 34, 1996.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos Meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro Ed. UFRJ, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade.

NOGUEIRA, N.R. **O Professor Atuando no Ciberespaço - Reflexões sobre a utilização da internet com fins pedagógicos**. Editora Érica, São Paulo. 2002.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal. 1989.

SILVA Tomaz T. da (org). **Alienígenas na sala de Aula Petrópolis**. RJ: Vozes, 1995

SIMÕES, Vera Lúcia de Oliveira. A Evolução do Ensino de Artes no Espírito Santo: da 'EBA'- Escola de Belas Artes, 1951 ao Centro de Artes/ UFES, 1971. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Vitória –ES. Defendida 07 de março de 2001.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Gerda Margit Schütz Foerste, licenciada em Artes pela FEEVALE/RS, Doutora em Educação pela UFF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Publicou *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: EDUFES, 2004 e *Linguagem I: Arte*. Vitória: EDUFES, 2005. E-mail: gfoerste@terra.com.br.



## **OUTROS MODOS DE VER: IMAGENS CINEMATOGRAFICAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

*Henrique Lima Assis, Alice Fátima Martins*

### **RESUMO**

O objeto deste estudo é a discussão sobre a possibilidade de desenvolver um conjunto de aprendizagens no campo das artes visuais, tendo como foco os primórdios da linguagem cinematográfica, nas narrativas formuladas pelos irmãos Lumière e George Méliès. Para tanto, o campo desta pesquisa é o próprio ambiente em que se desenvolve o ensino de arte, junto a alunos do ensino médio da rede pública estadual. O que implica a necessidade e o desafio de se contornar a precariedade e a falta de materiais pedagógicos, com o escasso tempo de duração das aulas, as salas de aula comuns que comportam turmas com média de quarenta alunos, além de outros imprevistos que sempre ocorrem no cotidiano de qualquer ambiente escolar. Também é inserido no campo da pesquisa as produções cinematográficas produzidas pelos alunos que desvelam seus contextos sócio-culturais, a escola e suas variadas relações, mediadas pelo contato com a obra dos Lumière e de Méliès. Palavras-chave: análise e produção fílmica; ensino de arte; artes visuais.

### **ABSTRACT**

*The object of study is the discussion about the possibility on developing a conjoint of apprenticeship in the area of the visual arts, having as focus the primordials of the language of characters, in the narratives formulated by the brothers Lumière and George Méliès. As much, the area of research is the own ambient in which develops itself the education of art, in association with pupils from the medium level of public schools. What involves the need and challenge of bordering the precariousness and the lack of pedagogical materials, with the scanty of class time, the common classrooms which hold about forty pupils, besides other unforeseen wich ever occur in the quotidian of any school ambient. It is inserted in the area of research the production of characters made by the pupils who uncover their social-cultural contexts, the school and varied relationship mediated by the contact the work from Lumière and George Méliès. Keywords: analysis and film production; education of arts; visual arts.*

Este estudo tem como objeto de discussão o projeto de pesquisa apresentado ao programa de pós-graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Educação e Visualidades, em que é proposta a inserção da linguagem cinematográfica no ensino de artes visuais, para alunos do Ensino Médio, em uma escola da rede pública estadual de Goiânia.

Um dos pontos motivadores desta pesquisa está nos achados de uma análise feita de dez planejamentos curriculares de artes, desenvolvidos para o ensino médio de dez escolas públicas estaduais, localizadas em diferentes regiões na cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás. Os dados foram organizados em quatro grupos, a saber: os conteúdos do primeiro, segundo e terceiros anos, e os processos metodológicos utilizados para o desenvolvimento dos mesmos.

A análise dos dados teve como objetivo central identificar o que Joly chama de a "presença/au-

*sência*" (2005, p. 53), ou seja, verificar as presenças e as ausências de visualidades, competências e habilidades, conteúdos, conceitos e atitudes em relação ao ensino de arte materializados naqueles "desenhos curriculares" (IAVELBERG, 2003, p. 26). Essa escolha deveu-se à compreensão e a certeza de que tanto as presenças quanto as ausências carregam em si significações que dizem muito sobre as concepções do que seja arte, educação e arte-educação contidas nestes documentos legitimados pela escola, reveladores das identidades que são forjadas por eles.

Logo nas primeiras leituras, pôde ser confirmada a presença hegemônica das imagens fixas, tradicionalmente reconhecidas pela História da Arte, em que prevalecem imagens reconhecida-mente relacionadas com a Antiguidade Clássica, o Barroco Brasileiro, a Semana de Arte Moderna, dentre outros. Nesse contexto, imagens e outros objetos produzidos por sociedades pré-históricas são também classificados dentro dos padrões estético-artísticos definidos pela tradição euro-ocidental. A mais, integram as aprendizagens promovidas, variadas técnicas das artes plásticas a partir do domínio dos elementos do alfabeto visual. Procedimentos metodológicos, leitura e releitura imagética apareceram em todos os currículos, confirmando o desconhecimento etimológico e mesmo o caráter de modismo novidadeiro de tais designações. Merece destaque, ainda, a presença do teatro, da dança e da música sendo discutidos e desenvolvidos por um único currículo e, conseqüentemente, pelo mesmo professor. Estes foram alguns, os mais evidentes, conceitos e atitudes que apareceram nos dez planejamentos curriculares observados.

Foi verificada, também, a presença tímida das "imagens técnicas" (FLUSSER, 2002, p. 07), em especial das imagens em movimento, no âmbito das aprendizagens artísticas. Assim, a análise permitiu constatar, de modo inequívoco, essa ausência: poucos currículos consideram a cinematografia em sua dimensão artística, linguagem portadora de história, aspectos técnicos e materiais, com vocabulários próprios. Confirmando a ausência, apenas um desenho curricular apresentou conteúdos ligados à análise e a produção cinematográfica. Nos demais, a utilização se dava de modo didático, ou seja, o faziam como recursos didáticos ou como elemento ilustrador, rico em informações, da vida e obra de artistas, no campo da arte, ou de outros conteúdos escolares. Aqui, as obras fílmicas aparecem como suporte de conteúdos escolares que poderiam ser apresentados, também, em livros ou outros meios, não importando as peculiaridades da linguagem ou seus aspectos estéticos.

Tal constatação evidenciou a necessidade de discutir essa prevalência na prática educativa, posto que o ensino de artes visuais pós-modernista tem como desafio atual a leitura e escrita do mundo imagético como um todo. Desse modo, não desprezando, por exemplo, as visualidades fixas e tradicionais da história da arte, as "imagérias" (VIANNA, 2002, p. 85) multiculturais, híbridas, populares, técnicas e, pensando assim, a linguagem cinematográfica pode, e deve, ser integrada aos currículos de artes.

Um outro ponto motivador à pesquisa foi a constatação de que a formação em Licenciatura em Artes Visuais organiza-se, também, majoritariamente, em torno das manifestações tradicionais da linguagem visual. Dessa forma, os profissionais formados nesse contexto acabam tendo pouco envolvimento com as possibilidades efetivas de educação estética propiciadas pelas imagens técni-

cas, particularmente em movimento, que, quase sempre, são vistas alguma dose de preconceito por parte dos estudantes universitários, futuros docentes, a despeito da presença intensiva do cinema em seus cotidianos.

Partindo destes princípios, o da presença tímida e instrumental do cinema nos currículos escolares e do preconceito quanto à potencialidade artística e estética da linguagem cinematográfica, esta pesquisa propõe verificar se é possível o ensino de cinema, enquanto linguagem artística, no âmbito do ensino de artes visuais. Para tanto, foi organizado um conjunto de aprendizagens envolvendo os primórdios da linguagem cinematográfica a ser desenvolvido com alunos do segundo ano do ensino médio. Estas atividades consistiram na análise de filmes dos irmãos Lumière e de Georges Méliès, bem como a realização, por parte dos estudantes, de exercícios com poéticas e técnicas de imagem em movimento na busca de aproximações com elementos da obra desses pioneiros do cinema. Ou seja, as produções artísticas dos estudantes consistiram em apresentar registros documentários e narrativas ficcionais sobre o universo sócio-cultural em que a escola se localiza.

Com base na afirmação de Sacristán de que “o currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros...” (1995, p. 97), a decisão em desenvolver um conjunto de aprendizagens significativas e estudar com os educandos as visualidades dos irmãos Lumière e de Georges Méliès se deu por acreditar que, atualmente, dentre as várias possibilidades de manifestações da linguagem cinematográfica, pelo menos duas tiveram neles seu nascedouro, ou seja, o cinema de documentário e de ficção.

É sabido que os irmãos Lumière, dotados de sagacidade e curiosidade, inventaram um modo de documentar e eternizar instantes da vida quotidiana, bem como dos acontecimentos públicos notórios. Por intermédio do cinematógrafo foi possível congelar o vento sobre as folhas, as ondas do mar, a fumaça na lareira, as brincadeiras infantis no parque, os conflitos emocionais humanos materializados em brigas, guerras, mortes, o triunfo dos governantes ao serem empossados. Enfim, deram ao século XX uma máquina que mudou a memória coletiva, a documentação e informação, a arte e o entretenimento.

Com o cinematógrafo em punho, os Lumière passaram a registrar, em seus filmes, uma gama preciosa de acontecimentos transformados em temas recontados pela ótica da câmera. Cenas familiares, os primeiros passos de sua filha, o café dos bebês, as crianças brincando, o porto, as brincadeiras dos amigos no porto particular, as esposas Lumière tocando piano, os operários saindo da fábrica, o trem em movimento. Inauguravam, assim, o que Araújo denomina como sendo “um modo de captar a realidade em movimento” (1995, P. 10). Com eles, nasceu tanto a máquina que capturava e projetava imagens em movimento quanto a possibilidade de documentar os acontecimentos cotidianos.

Contemporâneo dos irmãos Lumière, Méliès fascinado pela nova engenhoca, entusiasmou-se com a possibilidade de incluí-la em seus shows de variedades, prestidigitação, e ilusionismo. Estudou alguns aparelhos existentes, compreendeu os mecanismos de registro e projeção da imagem em movimento, desenhou e construiu seu próprio cinematógrafo, no qual aliava as duas funções de capturar e projetar em um único equipamento. Começava, então, a produção cinematográfica

intensiva de Méliès.

Este artista passou então a criar roteiros, dirigi-los, desenhar cenários e figurinos, a atuar (quase sempre como protagonista), e providenciar a distribuição e projeção de suas fitas em sessões que, freqüentemente, aconteciam em feiras e salões de diversão. Sozinho realizava todo o percurso desde a concepção até a circulação, que hoje é realizado por equipes formadas por dezenas de profissionais altamente capacitados.

A trucagem foi criada por ele, à sorte do acaso. Em uma ocasião, enquanto capturava imagens, seu equipamento parou alguns instantes, logo retornando às gravações normalmente. O ocorrido só foi notado durante a revelação e projeção da película, quando ele pôde perceber que os elementos de cena haviam mudado: pessoas e objetos não se posicionavam nos lugares de antes. Assim, Méliès imaginou que poderia parar intencionalmente as gravações e substituir elementos de cena, para fazer com que as coisas aparecessem e desaparecessem como toque de mágica.

Mágica: o cinematógrafo cumpriu o papel de instrumento de produzir mágicas nas mãos de Méliès... Comenta Araújo que “ele era um ilusionista, antes de ser um cineasta” (1995, p. 12), sendo assim, os recursos do cinematógrafo possibilitaram com que ele experimentasse, brincasse e inventasse diversos efeitos de trucagem. São visíveis em seus filmes os resultados dessas ilusões. Ele fazia uma série de sobreposições com a sua cabeça, separava-as do corpo e as colocava sobre uma mesa, ou desenhava partituras musicais como se elas fossem as notas musicais. Em outras cenas, dançava com as pernas e os braços distantes do corpo; explodia *selenitas* na lua; ou fazia atores e dançarinas flutuarem sobre os astros no espaço, dentre outras possibilidades por ele exploradas.

Através das experimentações com sua câmera, Méliès conseguiu desenvolver outro efeito, que consistia em fazer com que a máquina dissolvesse a imagem, ou seja, uma inesperada aparição de uma pessoa podia ser feita com um *fade in* sobreposto ao fundo preto. Com o desenvolvimento desses recursos tecnológicos, a linguagem cinematográfica foi se fortalecendo, conquistando espaço, melhorando seus procedimentos técnicos e poéticos, adquirindo vocabulário específico e escrevendo sua história.

No universo cinematográfico de Méliès, encontra-se uma enorme variação temática. Ele desenvolveu produções que iam da comédia ao drama, da ficção científica aos contos de fada, do mundo fantástico das ilusões aos filmes históricos e à publicidade. Porquanto, fica evidenciada sua paixão pela trucagem, pois esta foi à característica principal em suas produções cinematográficas, nas quais estavam sempre adornadas por truques e *fade in* mágicos, que encantavam a todos.

Possuidor de uma personalidade brincalhona, Méliès pôde desenvolver narrativas e técnicas que ultrapassaram o simples, mas não inferior, ato de documentar os acontecimentos cotidianos. Esse modo peculiar de enxergar a vida e a sociedade levou-o a criar mundos fantásticos, cheios de sonhos e magia, a desenvolver técnicas mirabolantes que, atualmente foram enriquecidas, ampliadas e materializadas em produções ficcionais simulando a realidades que dialogam e interagem com os desejos, expectativas e modos de viver dos espectadores de século XXI.

## **A QUESTÃO DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Sem perder de vista que a linguagem cinematográfica envolve, além das imagens em movimento, a dimensão sonora, o que a inclui entre as mídias áudio-visuais, neste trabalho o propósito é discutir as possibilidades de inserção da dimensão visual das narrativas fílmicas no ensino das artes visuais, tendo em vista a relevância dessas visualidades na configuração das visões de mundo na contemporaneidade, desde a primeira sessão pública de cinema promovida pelos irmãos Lumière no final do século XIX.

Considerando, ainda, que a proposta tem em vista o trabalho desenvolvido numa escola regular de ensino médio, com turmas sobrecarregadas, e uma aula semanal, cabe também indagar sobre a possibilidade efetiva de desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens artísticas, no qual o foco seja o cinema, sobretudo se tivermos em consideração as necessidades de articulação entre elaboração de roteiro, atuação, gravação de cenas, edição, etc.

A experiência em curso, já em sua segunda edição, tem demonstrado que, sendo o cinema uma linguagem eminentemente coletiva, tem encontrado no ambiente escolar um espaço profícuo de experimentações. E os dados que, a princípio, pareceriam limitadores das possibilidades de construção de aprendizagens, de fato tem contribuído para esse trabalho: o número de alunos, a agilização nas tomadas de cenas, etc.

Os processos vividos pelos alunos em assistir os filmes propostos, analisar os modos como as cenas foram realizadas, planejar suas tomadas, analisar suas próprias imagens e as dos seus colegas têm produzido resultados surpreendentes em aprendizagens e mudanças nos modos de ver e perceber suas próprias realidades e as imagens que lhe chegam a todo momento.

Este, portanto, é um relato que propõe um conjunto de reflexões que partem do pressuposto de que se educa o olhar, olhando mais e atentamente, percebendo nuances e compreendendo significados a partir da imagética em movimento mediada pela escola. Desse modo, desmistificando questionamentos empíricos que impedem que tal imagéria seja analisada e produzida no ambiente escolar, por estudantes do ensino médio da rede pública estadual, apesar da precariedade e falta de materiais pedagógicos, com duração de cinquenta minutos cada encontro semanal, com salas de aula comuns que comportam turmas com média de quarenta alunos e os demais imprevistos que sempre ocorrem no cotidiano de qualquer unidade escolar pública.

#### **NOTAS**

1. Por imagem técnica, aqui, entendemos, dentro da concepção proposta por Flusser (2002), as imagens produzidas por equipamentos.

#### **REFERÊNCIAS**

- ARAÚJO, Inácio. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ASSIS; Henrique. Lima. **Análise de currículos do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Goiânia**. Goiânia: texto não publicado, 2004.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

IAVELBERG; Rosa. **Para gostar de aprender arte – sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JOLY; Martine. **Introdução a análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

SACRISTÁN; J. G. "Currículo e Diversidade Cultural". In: **Territórios Contestados – O currículo e os novos mapas políticos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos recebidos na imageria escolar brasileira – uma possibilidade de transformação. In: **Arte e cultura da América Latina**: Sociedade Científica de Estudos da Arte, Volume VIII, número 02, 2002.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Henrique Lima Mestrando em Cultura Visual – FAV/UFG, especialista em Métodos e Técnicas de Ensino – pela Universidade Salgado de Oliveira, licenciado em Artes Visuais - FAV/UFG e professor no Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte" – Secretaria de Estado de Educação de Goiás.

Alice Fátima Martins – Dr. Em Sociologia (UnB), Mestre em Educação (UnB), arte educadora e professora e coordenadora do Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG.

# **POR UMA APOSTA NA CONTINUIDADE DA APRENDIZAGEM ESTÉTICA E VISUAL: ESCOLA, PARCERIA INSTITUCIONAL E COMPROMISSO SOCIAL**

*Irene Tourinho*

## **RESUMO**

Discutir condições sociais e culturais que afetam as possibilidades de construir parcerias entre escola e centros culturais para a realização de experiências visuais e estéticas é a preocupação central deste texto. Centro minha atenção em três dessas condições: (1) a pregnância da imagem visual na circulação de elementos culturais (mídia, moda, produtos, idéias, valores, desejos); (2) a emergência de uma sociedade do aprendizado e de uma sociedade e indústrias criativas, ambas conectadas às exigências de uma sempre renovada consciência da necessidade contínua de aprendizagem, e (3) a insurgência de novos ambientes de aprendizagem, novos espaços colaborativos de crescimento e desenvolvimento.

Palavras-chave: educação visual e estética, escola, centros culturais.

## **ABSTRACT**

*To discuss social and cultural conditions that affects the possibilities of building up partnerships between school and cultural centers to enrich experiences in visual and aesthetic education is the main concern of this text. I center my attention on three of these conditions which are: (1) the pregnancy of visual image in the circulation of cultural elements (such as fashion, languages, products, ideas, values and desires); (2) the emergence of a 'learning society' linked to a creative society, both connected with requirements for an everly renewed consciousness of a continuous necessity for learning, and (3) the insurgence of new learning environments, new colaborative spaces of growth and development.*

*Keywords: visual and aesthetics education, school, cultural centers.*

## **INTRODUÇÃO**

Este texto é uma tentativa de pensar 'entre' duas realidades educacionais conhecidas de muitos de nós: uma abriga a formação visual feita em escolas, suas práticas e processos de aprendizagem e ensino, relações entre alunos e professores e outras questões como materiais didáticos, tempos e ambientes educativos. A outra realidade foca práticas e experiências externas, ou seja, aquelas que acontecem fora do espaço físico escolar. Estas iniciativas 'informais' geralmente são desenvolvidas em centros culturais e/ou museus, apesar de que podem também incluir visitas à parques, mercados, igrejas e outros espaços de interesse artístico e cultural.

Entre estas duas formas fundamentais de educação – internas e externas à escola – há alunos e professores que vivem as mudanças e os impactos de sair e entrar em diferentes espaços e contextos educativos, diferentes sistemas de regulação e valoração de conteúdos, informação e comportamentos. Eles e elas - professores e alunos - experimentam viver em salas de aula e sair juntos para exposições e eventos culturais. São contaminados e (re)conhecem os limites de

novas interações. Infelizmente, experiências culturais em espaços fora da escola ainda não são tão comuns (e o Brasil é um exemplo) como seria desejável, especialmente se considerarmos a riqueza que tais 'saídas' oferecem para o crescimento e desenvolvimento de ambos, professores e alunos.

As experiências educativas que acontecem dentro ou fora da escola não se separam de outras vivências que professores e alunos vão acumulando. Entretanto, se existe um "*ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras*" [cabe acrescentar as 'culturais', não como 'outras'], *entende que os processos formais de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos*" (Oliveira, 2005, p.18-19), pervaga de maneira ainda mais profunda o entendimento 'dissociador' e até um desinteresse investigativo-pedagógico pelas idas e vindas de alunos e professores que circulam em espaços educativos diferenciados. Este entendimento leva alguns a pensar

"como se no íntimo de cada um de nós houvesse um "botão de desligar" separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles" (Oliveira, Op.cit., p.19).

Apesar de parecer consenso que as paredes das salas de aula e os muros das escolas precisam cair, na prática, muitas escolas estão re-estruturando seus horários – diminuindo o tempo de recreio, por exemplo – para manter o aluno mais tempo (seguro???) na sala. Discutir questões relativas às condições sociais e culturais que envolvem professores e alunos neste esforço para fortalecer pontes entre experiências internas e externas às escolas pode contribuir para maior efetividade de políticas de compromisso social e parcerias, caso as instituições queiram se ajudar para enfrentar os desafios e paradoxos contemporâneos.

Neste texto centro-me em três questões: **(1)** a pregnância da imagem visual na circulação de elementos culturais (mídia, moda, produtos, idéias, valores, desejos); **(2)** a emergência de uma sociedade do aprendizado (Young, 2000) e de uma sociedade criativa (De Masi, 2003), ambas conectadas às exigências de uma sempre renovada consciência da necessidade contínua de aprendizagem, e **(3)** a insurgência de novos ambientes de aprendizagem, novos espaços colaborativos de crescimento e desenvolvimento.

Olhar 'entre' as práticas educativas internas e externas à escola é olhar, tentativamente (fa-  
rejando muros, corredores, traslados e espaços expositivos e culturais), a partir da perspectiva de atores/interatores buscando encontrar bases comuns para pensar sobre a circunstância de ser, a um só tempo, estudante e professor numa escola e 'visitantes' em um centro cultural. As considerações que apresento resultam de reflexões iniciais sobre um período durante o qual observei visitas de alunos e professores a uma mesma exposição<sup>1</sup>, ao mesmo tempo em que observava uma sala de aula<sup>2</sup>, incluindo as experiências de alunos e professora em outros centros culturais.

Nesta breve discussão destaco alguns aspectos problemáticos que sobressaíram quando en-



frente o desafio de refletir sobre mudanças, possibilidades, distúrbios, alterações e continuidades nas parcerias entre instituições culturais, ou seja, entre a escola e outros centros. Selecciono aspectos que entendo como constituintes da experiência visual e outros que servem de foco para debater a escolarização e a formação visual na sociedade atual, composta de múltiplos espaços de aprender e ensinar. Ênfase à importância da linguagem e da experimentação para estimular interações visuais assim como a necessidade de equilibrar estudo, trabalho e jogo (brincadeira/humor) para fortalecer o crescimento social, intelectual, afetivo e criativo de educandos e educadores (melhor seria dizer 'crescimento integral' mas, de uns tempos para cá, esta expressão virou sinônimo de pieguismo, assunto sentimentalista impróprio para falar das complexidades da vida e da educação...). Finalmente, ressalto a ideia de escola e outros centros culturais como espaços produtivos de interações nos quais poder, conhecimento e identidade formam um núcleo básico de ações motivadas pela auto-realização, por benefícios estéticos e comprometimento social e cultural.

#### **A PREGNÂNCIA DAS IMAGENS VISUAIS NA CIRCULAÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS**

Apesar de sabermos que a 'informação' visual, auditiva e gestual (sinestésica) está frequentemente competindo por 'atenção social', também sabemos que o visual pode 'vencer' esta luta, principalmente nesta era da inter(tele)subjetividade da comunicação. Contextos públicos e privados são dominados por imagens fixas e em movimento, de maneira que somos capturados por elas constantemente, algumas vezes sem nos darmos conta, sem pensarmos sobre elas. De tanto ver, paramos de olhar!...

Mas quando somos afetados, impactados ou abalados por uma imagem, sentimentos e pensamentos fortes e intensos podem ocorrer. A linguagem tem o poder de mediar o desejo de comunicar estas experiências ou a necessidade de revelá-las através de palavras. Na educação, desafortunadamente, a palavra falada (mais para professores/as) e escrita prevalecem e reduzem as possibilidades e alternativas de expressão e de formas de interpretar e dar sentidos à experiência com imagens, seja dentro ou fora das escolas.

As instituições 'performam' suas tarefas educativas especialmente através da linguagem falada. Além de reduzi-la a um (ou dois: falado e escrito) tipo de discurso, as instituições parecem encapsular a linguagem em veredas bastante comprimidas. O uso criativo da linguagem dificilmente é concebido em contextos institucionais. Indago se nós, professores e alunos, temos tido ocasião de ouvir ou produzir 'usos' diferentes de linguagem nos contextos onde atuamos e, se não seria o caso, em relação à imagem, de poder 'usá-la' de formas menos convencionais, mais 'orgânicas' e, também, sinestésicas?

A linguagem faz coisas acontecerem (pensamentos e sentimentos) e a palavra falada também é ação. Infelizmente, brincar e experimentar com a linguagem em relação à imagem não é situação apoiada ou encorajada em instituições educacionais ou culturais. Entretanto, jogo e experimentação são ações que na sociedade atual intensificam-se em grande velocidade. Jogar e

experimentar com imagens é um tipo de experiência que está rapidamente se tornando familiar para um número crescente de indivíduos. Isto também está ocorrendo, de forma diferenciada, com a linguagem: tente conversar ou escrever, via msn, para uma adolescente de 15 anos e logo 'sentirá/verá' o 'gosto' de ser 'estrangeiro' na linguagem virtual!

A possibilidade de brincar e experimentar com imagens, conforme Jay enfatiza (apud Dikovitskaya, 2005), tem configurado uma geração que é

"visualmente alfabetizada [no original, 'literate'] mesmo que tal alfabetização não seja, geralmente, informada pela história da arte precedente; porém, eles têm sofisticação visual tecnológica em todos os sentidos, e esta alfabetização visual permite que eles se sintam confortáveis ao falar sobre imagens" (p.85).

A linguagem falada é elemento principal de conexão entre escolas e centros culturais e é também central na mediação entre objetos e sujeitos. Portanto, é razoável destacar que os alunos de hoje podem se sentir confortáveis ao "*falar sobre imagens*". Mas também é possível pensar que eles (e nós) podem se sentir confortáveis falando 'com' imagens e sobre o 'quê' as imagens falam deles (e de nós).

São freqüentes os exemplos de como estimular alunos para falar 'sobre' imagens. Entretanto, são poucos os exemplos de outras possibilidades como: falar 'com' imagens e sobre o 'quê' ela fala de nós. Imagens que incorporam textos ou palavras são exemplos provocativos de como uma imagem pode nos fazer falar/pensar 'com' ela. Porém, mesmo sem um texto, imagens também podem nos provocar em outras direções e 'usos' da linguagem. Soa estranho, mas indivíduos facilmente se engajam em conversas 'com' imagens.

A maioria dos participantes de um grupo de 40 adultos que respondeu à questão "*Como esta imagem me vê?*" - enquanto observavam a imagem da face de uma mulher sem olhos - não se constrangeu ou intimidou, mas construiu diálogos com a referida imagem<sup>III</sup>. Mesmo aqueles respondentes que mencionaram ou enfatizaram a ausência de olhos na imagem apresentada ("*a imagem não tem olhos e portanto não pode me ver*") desenvolveram narrativas afirmativas ou questionadoras que interagiam com a imagem e com a idéia de que ela falava sobre eles - identificando, interpelando ou desafiando-os de alguma maneira.

Experimentar e brincar com diferentes maneiras de abordar a relação indivíduo-imagem (incluindo imagens produzidas pelos alunos) pode nos ajudar a compreender sentidos pessoais e subjetividades vinculados às imagens, mas, principalmente, pode contribuir para a compreensão de elementos do processo de interação com imagens, ou seja, como indivíduos aprendem e se envolvem na experiência visual. Pode, então, ampliar a compreensão dos diferentes componentes que formam e informam essas experiências. A reflexão sobre a própria experiência com imagem é abordagem que alicerça o desenvolvimento do pensamento crítico e sensível da cultura visual.

Além da linguagem, o tempo é um dos fatores comuns que pressionam as práticas educativas tanto em escolas como em outros centros culturais. Ele também reduz as oportunidades

institucionais de oferecer experiências visuais significativas, provocativas e duradouras. Um comentário freqüente das monitoras que acompanhei durante a observação das visitas à exposição acima mencionada era a reclamação sobre a falta de tempo. Uma delas me disse, com desencanto, que muitos insights e observações produtivos feitos por estudantes e professoras durante as visitas, não podiam ser considerados ou motivar outras perspectivas de olhar e interpretar porque não havia tempo para isso.

As instituições concedem pouco tempo e espaço de reflexão para que professores e alunos se movam em direções não previstas. A ênfase sobre conteúdo e informação cria uma espécie de “ansiedade pedagógica” que impele professores e monitores a uma relação formal e hierárquica que dá preferência às imagens e deixa os indivíduos em plano secundário.

As demandas resultantes da pregnância das imagens visuais na circulação de elementos culturais criam muitas implicações, tanto para as escolas como para os centros culturais. O cuidado com a linguagem, seu uso e pertinência em relação às imagens é aspecto importante na educação embora tenha recebido pouca atenção.

#### **A EMERGÊNCIA DA SOCIEDADE CRIATIVA E DO APRENDIZADO**

Essa condição adiciona particularidades às nossas experiências visuais no mundo contemporâneo. Fica cada vez mais evidente a necessidade de impedir a separação entre a escola e a vida fora dela – entre a escola e outras experiências culturais. Além de impedir, é necessário tornar produtivas associações que gerem conhecimento e experiência para educadores e alunos. Segundo Freedman (2005),

“o conhecimento que os alunos obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderia ser usado para dar-lhes uma oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação da arte” (p.140-141).

De igual maneira, o conhecimento que os alunos organizam (aprendem) como visitantes de centros culturais também pode ser usado com as mesmas funções que a autora aponta em relação ao conhecimento de formas populares da cultura visual.

Um exemplo desta abordagem de integração entre centros culturais e escola é apresentado por Barbosa, Coutinho e Sales (2005) que através do projeto *Diálogos e Reflexões* ofereceram a professores de São Paulo a oportunidade de imersão e elaboração pedagógica com foco nas exposições de um centro cultural da cidade. Para elas, a fundamentação do trabalho

“é fazer um recorte e discutir possibilidades de extensão dos conteúdos em sala de aula, provocando o educador a desenvolver sua própria pesquisa, ampliando seu repertório e, principalmente, acreditando que estes estímulos podem alimentar sua prática pedagógica” (p.15).

As possibilidades de extensão podem ser tramadas nas duas direções: dos centros culturais

para as escolas e das escolas para os centros culturais. Por enquanto, apenas a primeira via está sendo explorada e sistematizada.

A idéia da sociedade do aprendizado, conforme analisa Young (2000), gerou ênfases diversas para distintas estratégias educacionais, baseadas em diferentes concepções de desenvolvimento social e econômico e, também, de prioridades das políticas educativas (p.204). O autor discute estas estratégias denominando-as (1) modelo baseado na escolarização: (2) modelo credencialista e (3) modelo baseado no acesso (p.208). O primeiro modelo

“tem como critério o máximo de participação na educação pós-obrigatória, tempo integral”. O segundo toma como critério “a idéia de que todos devem, se possível, ter uma qualificação que indique suas capacidades”. O terceiro modelo “está concentrado em cada um dos estudantes e seu acesso às oportunidades de estudo” (p.215).

Após examinar as características de cada tendência, Young propõe um quarto modelo ao qual denomina de “*modelo educativo ou conectivo*”. Neste modelo, a ênfase recai na “forma de aprendizado” (p. 204). A particularidade deste modelo é que ele

“aponta para uma diversificação e uma interconexão dos locais de aprendizado e para uma mudança de localização e de papel dos especialistas em educação; sua relação com os outros especialistas e com o trabalho produtivo de toda espécie passa a basear-se em relações de aprendizado” (p. 215).

A identificação de objetivos comuns e a exploração de novas formas de parceria são os focos das mudanças necessárias na educação segundo este modelo.

Combinada ao modelo conectivo da sociedade do aprendizado, a sociedade criativa é central nos estudos de De Masi (2003). Ele afirma acatar “*a concepção de que o verdadeiro sujeito histórico da criação não é o homem, mas a sociedade: a sociedade criativa*” (p. 24). Contrastando o que foi “*a essência da vida*” na sociedade grega e, depois, na sociedade industrial ele diz: “*espero mesmo que, para a sociedade pós-industrial a essência da vida possa ser o ócio criativo: síntese de estudo, trabalho e jogo*” (p. 632).

As relações entre aprendizado e ócio criativo tornam-se dimensões necessárias para a construção e compreensão de experiências no mundo contemporâneo e, mais especificamente, orientações indispensáveis para pensar pontes que associem a experiência cultural – visual e estética – à educação e à formação dos indivíduos nos diversos contextos culturais emergentes. Estudo, trabalho e jogo, como sugere De Masi, devem se cruzar, interconectar e entrelaçar nas experiências visuais construindo caminhos alternativos para a criatividade, reflexão e interpretação.

## **A INSURGÊNCIA DE NOVOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM**

As idéias de Young e De Masi constroem o panorama no qual inscrevemos a insurgência de ‘novos’ entornos de aprendizagem e ‘novos’ espaços colaborativos de formação. Neste cenário a escola precisa encontrar seus ‘irmãos’, “*compartilhar*” e “*ter algo interessante a dizer*” (Baccega, 1998, p. 14). Dentre os ‘irmãos’ da escola, ressaltamos as instituições culturais – museus e centros de cultura - que têm, de forma explícita e decisiva, colocado a educação como uma de suas funções primordiais. A importância da educação para estas instituições pode ser avaliada a partir da seguinte afirmação: “*se as coleções são o coração dos museus (...), o que temos chamado educação – o compromisso de apresentar as idéias e os objetos de uma forma informativa e estimulante – é o espírito*” (Associação Americana de Museus, apud Mendes, 2004, p. 3, grifo do autor).

A centralidade da educação nestas instituições decorre, principalmente, de mudanças sociais que impulsionaram, com mais intensidade nas últimas décadas, a compreensão de que museus e/ou centros culturais, não são locais de referências privilegiadas – culturais, sociais, artísticas – mas, lugares de serviço e relevância social onde o público, e não objetos ou coisas, é o foco principal e mais importante, pois é para ele que estas instituições são criadas e dele, o público, depende suas existências. Conforme aponta Cabral (2002), através da educação fica evidenciado que o museu é “*um espaço onde as coisas se produzem e não apenas o já produzido é comunicado*” (p. 2).

A idéia de “*espaços onde as coisas se produzem*” pode ser um bordão de acompanhamento para ações educacionais, independente do contexto onde essas ações ganham lugar. Entender a escola e os centros culturais como espaços produtivos de interrelações (linguagens, idéias, olhares, valores, práticas) é um ponto de partida para refletir sobre como as imagens podem documentar, reconstruir e questionar as formas sutis e ambíguas a partir das quais poder, conhecimento e identidade se combinam e nos afetam, reposicionando nossas subjetividades.

Nas escolas e nos centros culturais, a aprendizagem visual não está confinada às artes. Como a arte não é mais vista como ornamento de poder e sim, ela própria, manifestação de poder, o que as escolas ou centros culturais têm, guardam e produzem diz muito a respeito de sua relevância e alcance, particularmente em relação à posição social de seus membros e visitantes (Gans, 1999). O que escolas e centros culturais ‘fazem’, ‘falam’ e ‘mostram’ e as abordagens que usam para mediar experiências visuais configuram um complexo conjunto de ‘produtos e processos’ sujeitos ao questionamento e abertos à reflexão, investigação e crítica.

Escolas e centros culturais podem ser vistos como “*condensadores culturais*”. Thistlewood (1997) assim caracteriza os museus que, para ele, sintetizam “*várias influências de todo o mundo*” (p.146). O autor mapeia algumas dessas influências e “*princípios*” indicando, por exemplo:

“orgulho legado pelas primitivas repúblicas européias, a crença russa de que arte é um tributo aos povos e não aos indivíduos, um respeito americano pela excelência, uma crença japonesa no valor regenerativo da contemplação espiritual, uma abordagem germânica da interpretação sistemática, uma compreensão britânica de acessibilidade e um respeito universal pelo valor da preservação da cultura” (p.146).

A estes princípios Thistlewood reúne uma “*concepção holandesa*” na qual o museu seria “o

*centro de criatividade*” (p.148). A partir desta concepção e referindo-se à arte contemporânea, o autor esclarece que “*aquilo que não pode ser transmitido em palavras (...) pode ser aprendido através de um diálogo vivo*” exercitando “*o julgamento, a desconstrução e a resposta criativa*” (p.148).

Potencialmente multiculturais, as escolas, museus e centros culturais são *lugares produtivos* nos quais experiências visuais podem oferecer aos indivíduos possibilidades de auto-(re)conhecimento e sentido de pertencimento, fortalecidos pela condição de poder experimentar estar ‘no lugar do outro’ (também podem oferecer experiências de discriminação, vergonha, isolamento... mas não é esta a aposta em questão). Esta capacidade de situar-se ‘no lugar do outro’ é uma das experiências mais profundas que as interações visuais podem produzir em contextos educativos e culturais.

Um “*diálogo vivo*”, conforme sugere Thistlewood, também pode exercitar, além de “respostas criativas”, a formulação de questões criativas, sublinhando a importância das vozes, percepções e perspectivas dos alunos. Ousadia e desafio são ingredientes para alimentar e explorar/experimentar ‘diálogos vivos’, forma de mediação crucial para o crescimento e compromisso social e cultural.

#### **APOSTAR É ARRISCAR... PARA GANHAR O QUÊ?**

As demandas e possibilidades criadas pelas condições culturais e sociais contemporâneas que destaquei me fazem pensar sobre a questão proposta por Wisnick (2004): “*em que medida a cultura se transforma em lucro?*” (p.6). O autor qualifica sua indagação como “*uma questão de fundo que permanece*”. Esta permanência sinaliza uma diversidade de respostas que a questão provoca dependendo de quem responde, onde, quando e porque. Ao retomá-la proponho uma resposta que peço emprestada a Gans (1999), mas que utilizo em sentido diferente daquele proposto pelo autor.

Entre a escola e outros centros culturais há espaços para construir pontes, vínculos, diálogos e experiências. Aposto nas transformações de ações culturais em lucro, porém, em ‘lucro estético’ - lucro de satisfação e gratificação estética que possa ser intercambiada, socializada e multiplicada na formação e trabalho de discentes e docentes.

Neste jogo, aposto que as propostas educativas de parceria entre escolas e centros culturais poderão ser lucrativas (parafraseando Gans) na medida em que as pessoas - professores e estudantes,

“além de poder escolher a partir de conteúdos relacionados com seus critérios e nível educacional, e de alcançar recompensas emocionais e intelectuais dessa interação com a cultura visual, possam adicionar novas idéias, sentimentos e ‘insights’ como resultado para suas vidas”.

Nas palavras de Gans, “*as recompensas podem diferir em razão das diferentes bagagens [backgrounds] educacionais e experiências prévias, mas as escolhas de ambos os indivíduos [de qualquer classe] resultam em somas para estas experiências*” (p.167-168).

Complementando a discussão, Gans afirma que

“a avaliação das escolhas das pessoas não pode depender apenas do conteúdo que elas escolhem, mas deve se comparar com aquilo que pode ser chamado de recompensa estética incrementada que resulta das suas escolhas: a extensão na qual cada escolha soma algo à experiência prévia e ao esforço dele ou dela em direção à auto-realização” (p.169, grifo meu).

‘Recompensa estética incrementada’ é um ganho da aposta - pagável em parcelas contínuas, infundáveis - na continuidade de uma educação estética e visual.

#### NOTAS

- I. *L'art Nouveau – El llegat de Siegfried Bing* (Caixa Forum, Barcelona, Espanha, 2005).
- II. Escola Isabel de Villena – Fundació Carme Serralonga, Barcelona, Espanha, 2005
- III. “*Como esta imagem me vê?*” *Subjetividade e práticas do olhar na educação*. Exercício de investigação realizado como parte da disciplina ‘Cultura Visual, Subjetividade e Educação’ do Programa de Doutorado da Unidade de Educação Artística da Faculdade de Bellas Artes da Universidade de Barcelona, ministrada por Irene Tourinho e Raimundo Martins, 2005/2006.

#### REFERÊNCIAS

- BARCEGA, M. A. “**Recepção: Nova perspectiva nos estudos da comunicação**”. **Comunicação & Educação**, Ano IV, nº. 12, maio/agosto, 1998, p.7-15.
- BARBOSA, A. M., COUTINHO, R. E SALLES, M. **Arte Visuais – Da exposição à sala de aula**. Sao Paulo: EDUSP, 2005.
- CABRAL, M. “**Educação em Museus como produto: Quem está comprando?**”. (acesso em 20/06/2004) Boletim CECA-Brasil, nº1, 2002, 3p. [www.icom.org.br/CECA/bco21b7.htm](http://www.icom.org.br/CECA/bco21b7.htm)
- DE MASI, D. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DIKOVITSKAYA, M. **Visual Culture – the study of the visual after the cultural turn**. Cambridge, Mass.: MIT Press 2005.
- FREEDMAN, K. “Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual”. In: **Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias Internacionais**. Ana Mãe Barbosa (Org.), São Paulo, Cortez, 2005.
- GANS, H. J. **Popular culture & high culture – An analysis and evaluation of taste**. New York: Basic Books, 1999.
- OLIVEIRA, I. B. **Currículos Praticados – Entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2005.
- YOUNG, M. F. D. **O Currículo do Futuro – da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- THISTLEWOOD, D. “Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social”. In: **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. Ana Mae Barbosa (Org.). São Paulo: Cortez, 1997, 141-155.
- WISNIK, G. “A cultura das empresas”. Revista **Número**, nº 4, 2004, p.6.

## **CURRÍCULO RESUMIDO**

Irene Tourinho é Professora Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, pós-doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha) e doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison (Estados Unidos). É membro da International Society for Education through Art – INSEA e da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas – ANPAP.



# A MODA COMO POSSÍVEL DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

*Jociele Lampert*

## **RESUMO**

Este texto apresenta algumas considerações que dialogam em minha atual pesquisa de Doutorado em Artes Plásticas na ECA – USP, na linha de pesquisa de Ensino da Arte e apresenta um escopo do estudo que desenvolvi no Mestrado em Educação - UFSM. A temática inicial aborda o tema da moda inter-relacionada ao contexto da sociedade contemporânea e tece proposições para a construção de um olhar crítico-estético do professor de Artes Visuais. Desta forma, minhas inquietações partem das tensões entre arte, moda e educação. A moda surge como um possível diálogo na formação docente, pois se torna elemento/agente de possíveis contextualizações e conteúdos a serem abordados em sala de aula.

Palavras-chave: Educação; Moda; Artes.

## **ABSTRACT**

*Este texto apresenta algumas considerações que dialogam em minha atual pesquisa de Doutorado em Artes Plásticas na ECA – USP, na linha de pesquisa de Ensino da Arte e apresenta um escopo do estudo que desenvolvi no Mestrado em Educação - UFSM. A temática inicial aborda o tema da moda inter-relacionada ao contexto da sociedade contemporânea e tece proposições para a construção de um olhar crítico-estético do professor de Artes Visuais. Desta forma, minhas inquietações partem das tensões entre arte, moda e educação. A moda surge como um possível diálogo na formação docente, pois se torna elemento/agente de possíveis contextualizações e conteúdos a serem abordados em sala de aula.*

*Palavras-chave: Educação; Moda; Artes.*

O sistema estético da moda apresenta relações no território do corpo e do vestuário (cruzam-se os textos visuais). Os modos de vestir-se, adornar-se e de interferir sobre o corpo refletem diretamente nos modos de ser, ou de se ver (em relação a si próprio e ao outro), ou seja, estas relações pautam-se na subjetividade da moda. Conforme Mesquita (2004):

Por subjetividade deve-se entender o perfil de um modo de ser – de pensar, de agir, de sonhar, de amar, etc em determinada época. (...) A subjetividade varia seus modelos dominantes, a partir da oscilação das forças que estão compondo e recompondo seus contornos. A moda estetiza e apresenta muito desses elementos interligando: moral, tecnologia, arte, religião, cultura, ciência, economia e natureza. (p. 14)

Assim, a idéia de subjetividade é atravessada por aspectos culturais da sociedade. O indivíduo se vê em uma encruzilhada de múltiplos componentes que podem contribuir ou não, para sua aceitação social – a isto, talvez se nomeará de atitude.

A inserção entre roupa e atitude é uma idéia que se fortaleceu a partir de 1950, quando as

roupas passaram a ser produzidas em maior escala tornando-se acessíveis a um maior número de pessoas. Desde então, as singularidades surgem das misturas entre roupas, sapatos e cabelos gerando subjetividades individuais.

Barthes (2005, p.350), afirma que o vestuário concerne pessoas, corpos e as relações entre o homem e seu corpo, da mesma forma, que o corpo estabelece relações com a sociedade. O que está em causa no vestuário é a significação do corpo. Assim, **moda é diferente de vestuário**. A moda é sistema estético que propõe “imitação coletiva de uma novidade regular; mesmo quando toma por álibi a expressão da individualidade, ou como se diz hoje da personalidade, ela é essencialmente um fenômeno de massa”.

Neste sentido, a identidade alcança um contorno complexo por avançar sobre as características que identificam algo ou alguém (socialmente falando: nome, idade, sexo, estado civil, profissão, constituição física e impressões digitais). Na contemporaneidade o conceito de identidade, seguindo o pensamento de Hall (2003), não é pensado como um território fixo, mas como algo que muda constantemente. Isto se verifica também no pensamento de Mesquita (2004, p.18):

A subjetividade contemporânea é composta por fluxos tão intensos que mais desestabilizam do que indicam territórios fixos. A capacidade de mudar é tratada, na era moderna e principalmente, após a década de 1960, não como um desequilíbrio, mas como um estado ideal. O que se modifica é tratado como melhor do que aquilo que permanece.

Sendo assim, a moda e os elementos do vestuário podem tornar-se agenciadores na constituição de identidades, como fatores de subjetivação.

### **DIALOGANDO COM UM OLHAR CRÍTICO-ESTÉTICO DO PROFESSOR**

Mapear possíveis costuras e tessituras no olhar do professor de Artes Visuais partindo do contexto intertextual entre moda e arte, requer primeiramente que se pense o professor como o sujeito participante, imerso na sociedade do espetáculo.

Vive-se em uma sociedade regida pelo espetáculo da imagem e é desta forma, que a moda interfere na percepção do cotidiano do indivíduo: através do caráter de simultaneidade, de desmaterialização e da simulação que se constituem em padrões. Conforme o pensamento de Kehl (*in* NOVAES, 2005, p.237) aponta:

Neste sentido é que também continua válido o conceito de sociedade do espetáculo; a circulação veloz e abrangente das imagens/mercadorias nos faz ver que o espetáculo segue a todo vapor, recobrando todo o planeta com imagens sedutoras, cuja forma predominante e mais eficiente em matéria de produção de subjetividade é a imagem publicitária.

Este é o contexto da sociedade que perpassa o olhar do professor de Artes Visuais. É na escola ou em grupos de jovens que as identidades se constroem. O professor não deverá fechar os

olhos para esta realidade e transformar-se em mero transmissor ou repassador de conteúdos.

Pensa-se em professores que abram seus olhos aos contextos de seus alunos. No caso específico do professor de Artes Visuais, ao trabalhar a moda e todas as suas implicações socioculturais, relacionando e aproximando com o conteúdo de arte, é evidente que poderá haver uma contextualização maior, pois conforme Martins (1998, p. 128): “aprendemos a pensar sobre as coisas como intérpretes do mundo, construímos interpretantes sobre ele. O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós”.

É preciso atribuir significado ao conhecimento ensinado no processo educacional – esta é a função social do professor contemporâneo. Isto denota repensar conceitualmente a arte como sua área de conhecimento. Requer reflexões críticas passíveis de serem construídas em sala de aula. Um professor contemporâneo não ensina técnicas, ensina sim a refletir, a fazer com que seus alunos questionem seus próprios contextos, para que então, aconteça uma ressignificação, pois Franz (2003, p.16) coloca que:

A função da escola não é só transmitir conteúdos, mas também facilitar a construção de subjetividades para que crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem, (...). Nesta escola prevalece a idéia do docente investigador, que olha para as necessidades e interesses do aluno.

Neste contexto, o ressignificar passa necessariamente pela mudança e não pela mera manutenção da sociedade.

Isto implica, que para o professor ressignificar o contexto de seu aluno, ele próprio terá que ressignificar o seu. De que forma? Pela criticidade, pela compreensão reflexiva de que outros mundos são possíveis. Questionando suas próprias certezas. O professor contemporâneo é o professor pesquisador, aquele que aprende pesquisando conforme Corrêa (2004).

É também, aquele que se despe de suas ideologias, se dispõe a tecer relações e estratégias sobre a sua área de conhecimento de forma interdisciplinar, criando possibilidades que avancem para a construção do conhecimento.

Sabe-se, porém, que a maioria dos professores inseridos no contexto educacional ainda vive uma realidade muito diferente desta proposta. Há professores de arte que aplicam provas, dão desenhos com temática livre, ensinam técnicas isoladas, propõem recortes e colagens de forma desconexa e muitas vezes são extremamente expositivos em conteúdos vazios de teorias e reflexões com o contexto do aluno.

Conforme Rays (*apud* CORRÊA, 2004, p.13) aponta, estes professores seguem uma abordagem político-pedagógica acrítica que consiste em ser: “uma abordagem unilateral do processo educativo, que despreza a dialeticidade dos fatos pedagógicos e dos fatos existentes na prática educativa”, ou seja, confere uma prática fora do âmbito contextual.

Há também professores que gostariam de propiciar mudanças, porém ainda não alcançaram um olhar crítico sobre si mesmos. Estes agem de acordo com suas ideologias, reproduzem o

que lhes fora ensinado no curso de graduação, repetem modelos e acabam também aplicando, muitas vezes, atividades vazias e descontextualizadas do aluno. Porém, quando há uma tentativa de colocar-se em prática o que Corrêa (2004), salienta como sendo, um redimensionamento da visão do mundo, acontece o primeiro passo para a construção da identidade docente em uma perspectiva contemporânea.

Conforme Oliveira (*in* HERNÁNDEZ & OLIVEIRA, 2005), enfatiza há uma dificuldade na construção da identidade docente no processo de formação inicial, pois esta identidade deve ser vista de forma significativa. Porém, é construída dolorosamente porque passa pelos erros e acertos cometidos em sala de aula; passa pela mudança de perspectiva da sua área de conhecimento e passa pela realização de uma prática embasada teoricamente.

O que se busca é tecer olhares de maneira crítico-estética para uma educação da compreensão crítica da arte através da relação intertextual entre arte e moda. Segundo Franz (2003, p.35):

Educar para a compreensão da arte seja na escola, seja fora dela, desde o olhar de Hernández é ter como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes épocas e culturas para confrontar criticamente os estudantes com ela. É expor aos estudantes não só o conhecimento formal, conceitual e prático em relação às artes, mas também em relação à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades; é um olhar para a arte que me oferece uma considerável ampliação da visão.

Assim, a interface artística arte-moda pode favorecer a compreensão crítica no ensino da arte, quando trabalhada como conteúdo paralelo à História da Arte, por exemplo, certamente implicará em contextualizar o conteúdo de arte com o cotidiano do aluno.

Para que isto ocorra, o professor de Artes Visuais necessariamente deverá passar por um processo de interpretação que vai além da percepção visual. Conforme Franz (2003), esta idéia segue uma corrente assinalada por Bruner (1997) e por Efland (1993), que propõem o retorno ao significado em que a preocupação pelas regras da linguagem desloca-se para a interpretação do discurso.

Desta forma, a compreensão toma lugar da experiência estética, supondo relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais e com os objetos artísticos deslocados. Assim, o professor pode atentar para formas de compreender e de construir significados sobre determinadas obras e representações visuais.

Isto propõe um olhar para a arte a partir de uma perspectiva cultural, que significa levar em conta o mundo pessoal de quem aprende; seus conhecimentos, idéias prévias e preconceitos. Significa valorizar a capacidade de relacionar. Franz (2003, p. 133), aponta que “é um olhar de quem pensa em como ensinar e em como e o que aprender”.

O que se busca é a produção de sentido considerando o leitor (primeiramente o professor e depois seus alunos), em relação ao contexto sociohistórico da arte e da moda.

Um olhar cultural supõe considerar a arte dentro do sistema geral de representações simbó-

licas, isto implica em pensar conforme Hernández (*apud* FRANZ, 2003, p. 133):

\*A arte e a cultura visual atuam como mediadoras de significados.

\*O significado pode ser interpretado e construído.

\*Os objetos artísticos se produzem em um contexto de relações entre quem o realiza e o mundo.

\*Os artefatos visuais podem informar a quem os vêem, sobre eles mesmos, e sobre os temas relevantes do mundo.

Pretende-se que o professor contemporâneo pesquisador/mediador esteja situado em uma teoria - crítica, na medida em que implica não só uma tomada de consciência, mas também, implica a construção de um pensamento crítico voltado para a representação da identidade de seus alunos.

### **APONTANDO POSSÍVEIS DIÁLOGOS**

Kehl (*in* NOVAES, 2005, p.238), coloca que:

Na sociedade espetacular, a mais velha espetacularização do poder expande-se a ponto de abarcar todas as relações entre os homens. O que é um outro modo de dizer que todas as nossas relações, hoje, são mediadas pelo fetiche da mercadoria/imagem.

Neste sentido, espectadores e consumidores contribuem inconscientemente para sustentar o brilho das imagens de consumo. O homem é condicionado à sociedade em que vive – a sociedade do espetáculo. O que se busca em um trabalho educacional é, que se pense neste contexto para que se vá além do mesmo.

Pois, segundo Campos (2002), de um modo geral, as pessoas não têm conhecimento dos códigos visuais para interpretar criticamente os textos visuais que se apresentam na sociedade do espetáculo, aceitando e consumindo o conteúdo destas imagens como verdades prontas e acabadas. Considerando este conhecimento do espectador, que indiscriminadamente a tudo assiste, acredita-se ser necessário pensar em ações que possibilitem a formação de leitores mais críticos e conscientes. E cabe ao professor de Artes Visuais e ao contexto educacional, assumir uma condição que propicie uma alfabetização visual.

A leitura visual requer a participação do leitor de forma complexa, pois este deve vasculhar a imagem exaustivamente em cada ponto que se oferece à interpretação. Oliveira (1998, p.92) coloca que:

Construir conhecimentos para a leitura visual é também responsabilidade da educação escolar, hoje mais do que no passado. Este processo de conhecimento exige certos procedimentos, dentre eles permitir, intencionalmente, que os olhos transitem de modo exaustivo sobre a imagem num ir-e-vir de várias direções, aprendendo as relações e as significações presentes no texto visual.

Assim, o professor pode assumir um papel de mediador entre o leitor (seu aluno) e a imagem.

Deste cerne nasce a relação crítica com o fenômeno artístico. O diálogo provoca uma situação que favorece um olhar crítico dos fatos sociais e para a construção da capacidade crítica, daí acontecer a relação eu/tu/fenômeno mundo como propõe Campos (2002). É neste sentido que a expressão artística passa a ser vista de forma crítica, pois se torna tema de avaliação, análise do processo, propostas de projetos de trabalho e propõe um aprofundamento da competência reflexiva para o professor.

A arte liga-se de forma intertextual com a moda, em uma abrangência interdisciplinar, (o que não quer dizer que o corpo como objeto na arte, assuma conceito de moda). Porém, este interfaceamento entre arte e moda é um tema que não se esgota, pois favorece a compreensão crítica no ensino da arte.

Levando em consideração que a moda é um sistema estético passível de ser lido e correspondido com outras áreas de conhecimento, torna-se relevante, que se pense em um olhar que passe por este tema e costure significações com os conteúdos abordados nas aulas de Artes Visuais.

Assim, a construção da subjetividade do homem, passa pela construção crítica-estética das capacidades visuais de relacionar contextos, estabelecendo diálogos e estratégias necessários à construção do conhecimento crítico.

O professor de Artes Visuais que olha criticamente para o mundo (dialogando com contextos estéticos e interfaces artísticas), constrói valores que propiciam mudanças na sua prática educativa. É desta forma, que este olhar passa a ser uma condição na contemporaneidade.

Em uma entrevista publicada em um site de moda, o sociólogo Gilles Lipovetsky (*in www.uol.moda.br*, 2005), quando questionado sobre qual seria uma alternativa para freiar o consumo, respondeu:

Se você quiser entender o problema do futuro hoje é preciso ir além da visão moral do luxo e ver a civilização que queremos e estamos preparando. É preciso armar os jovens para que possam encontrar um sentido para a existência que não seja unicamente ir a (*se refere a uma loja de produtos da moda na cidade de São Paulo*) e comprar tal ou tal marca. **Creio que também é preciso centrar os problemas na educação, na escola, aí temos desafios na minha opinião mais difíceis que o luxo. O verdadeiro problema não é o luxo, é a educação.**

Crê-se em uma educação voltada para os pensamentos dos problemas da sociedade. O professor pode e deve pensar a sociedade do espetáculo da qual faz parte e trazer seus questionamentos para um âmbito educacional.

Assim, o contexto educacional se entrelaça com a sociedade que **respira** consumo. É através dos conteúdos de artes e das imagens propostas, que o professor de Artes Visuais pode trabalhar esta questão. A moda é um conceito que pode vir a ser trabalhado paralelo ao conteúdo de artes.

A moda produz uma imagem que assume condições expressivas de serem analisadas e pensadas em consonância com o conteúdo de arte.

Busca-se um olhar crítico-estético, que perpassa pela educação e, desta forma, o interfaceamento da arte em relação à moda pode tangenciar uma educação para a compreensão crítica da arte.

Penso em uma educação que produza, que construa conhecimento significativo e não em uma educação que repasse, que vise a memorização ou ainda, a formação do indivíduo em formas e formas idênticas – *a mesma educação propõe mundos distintos*. É necessário que o professor pense qual realidade ele quer propor para seus alunos. De modo que compreenda os resultados de suas escolhas. É deste pensamento que nasce a tessitura de um olhar crítico.

#### REFERÊNCIAS

- BASBAUM, Ricardo. (Org.). **Arte contemporânea: texturas, dicções, ficções, estratégias**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- BARNARD, Malcolm. **Moda e comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BARTHES, Roland. **Inéditos**: vol. 3: imagem e moda. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CAMPOS, Neide Pelaez. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- CASTILHO, Kathia; GALVÃO, Diana. **A moda do corpo, o corpo da moda**. São Paulo: Editora Esfera, 2002.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. "A pesquisa como elemento catalisador na formação do professor de artes plásticas" In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino das artes: múltiplos olhares**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2004.
- EFLAND, Arthur. **Teaching and Learning the arts**. Arts Education Policy Review. Vol. 94, nº5, 1993.
- FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.
- KEHL, Maria Rita. "Muito além do espetáculo" in NOVAES, Adauto (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.
- LAMPERT, Jocielle. "Estágio Supervisionado: andarilhando no caminho das Artes Visuais" in OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Interface arte-moda: tecendo um olhar crítico-estético do professor de Artes Visuais**. Dissertação de Mestrado em Educação – PPG. Universidade Federal de Santa Maria, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A poética da moda/imagem aplicada a construção de vitrine: uma vivência no ensino da arte**. Monografia do Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Federal de Santa Maria, 2003.
- LIPOVETSKY, Giles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- \_\_\_\_\_. "Sedução, publicidade e pós-modernidade" In: MARTINS, Francisco;

SILVA, Juremir Machado da. **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 204.(pág. 33-42)

MARTINS, Mirian Celeste, PICOSQUE, Gisa e TELLES GUERRA, M. Terezinha. **Didática do Ensino da Arte**. A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MELLO, Gilda Souza. **O espiritual das roupas**: a moda do século XIX. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

MENDES, Rafael Haendchen. **A moda contemporânea e suas relações entre presente e passado, influências na construção do pensamento humano: uma experiência na sala de aula**. Monografia do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Artística. Universidade da Região de Joinville, 2001.

MESQUITA, Cristiane. **Moda Contemporânea** – quatro ou cinco conexões possíveis. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

NOVAES, Aduino (Org.). **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

OLIVEIRA, Sandra R. Ramalho E. **Leitura de imagens para a educação**. São Paulo. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica, 1998, Pontifícia Universidade Católica – PUC.

\_\_\_\_\_. **Arte, estética do cotidiano e relações culturais**. Paris/Lile, USTL, 2002. Pesquisa de Pós-Doutorado.

OLIVEIRA, Marilda O de. "A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento" in OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005.

\_\_\_\_\_; LAMPERT, Jocielle. "Revisitando os saberes para o exercício da docência: a formação inicial do professor de Artes Visuais" In: MEDEIROS, Maria Beatriz. **Arte em pesquisa**: especificidades/Anais da 13<sup>a</sup> ANPAP. Brasília: Editora da UNB, v. 1, 2004. (pág. 141-147)

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias a cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Jocielle Lampert. Professora efetiva da UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina; Artista visual e Doutoranda em Artes Plásticas pela ECA – USP (2006); Mestre em Educação pela UFSM - RS (2005); Bacharel e Licenciada em Artes visuais ambos pela UFSM – RS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPAC/2006) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Arte (GEPEA), ambos diretório CNPq.



# A MEMÓRIA E O ESPAÇO NAS ARTES VISUAIS E NAS ARTES VISUAIS

*Laura Gomes de Castilhos*

## RESUMO

A Memória e o Espaço presentes em duas áreas do conhecimento, as Artes Visuais e Geografia, a partir do olhar do artista plástico e sua prática artística, quando aproximados, possibilitam uma interação. Permitem novas experiências cognitivas informais, ou formais, ou seja educacionais. Tanto a Geografia como a Arte podem estar presentes em um mesmo território, interior, o qual podemos designar memória, e exterior, o próprio espaço. Espaço este que pode ter a configuração de uma sala de exposições ou ser paisagístico, urbano. Outro paralelo que o artigo busca resgatar é a proximidade entre o fazer e o pensar de ambos os profissionais das duas áreas, tendo em vista o diálogo frequente entre ciência e arte, e a necessidade de um ensino que proporcione aos educandos experiências que vislumbrem a interação entre as duas disciplinas.

Palavras-chaves: Educação, Geografia, Interdisciplinaridade, Espaço-Tempo.

## ABSTRACT

*Memory and Space present in two areas of knowledge, Visual Art and Geography, when approached from the view of the artist and his or her artistic practice, allow an interaction. They allow new cognitive experiences, either informal or formal, that is educational. Geography as well as Art can be present in the same territory, interior, which we can designate memory, and exterior, the space itself. This space can have a configuration of an exhibition room or it can be as a landscape, urban. Another parallel that this article seeks to bring back is the closeness between the doing and the thinking of the professionals of both areas, having in sight the frequent dialogue between science and art, and the necessity of a teaching that provides the learners experiences that hints at the interaction between the two disciplines.*

*Keywords: Education, Geography, Interdisciplinary, Space-Memory.*

Mapa ou Papel? Pedra, papel ou tesoura? Onde começar? Como aproximar a Geografia às Artes Visuais? Em uma primeira abordagem pode-se pensar em dois elementos: o Espaço e a Memória, ou melhor, em quase tudo que envolve o homem, inclusive o que ele guarda consigo, suas lembranças, sua bagagem, sentimentos e percepções, seus afetos, brincadeiras e brinquedos.

Outras questões se somam aquelas indagações: têm o Espaço e a Memória as mesmas características nas Artes e na Geografia? Como se manifestam? A partir destes questionamentos talvez seja possível pensar em um ensino formal que estabeleça diálogos entre a Geografia e as Artes Visuais, tal como aqui proposto. Porém, de que maneira isto poderia ser realizado na escola? E com relação à atuação profissional? Verifica-se uma produção visual que percebe e viabiliza conexões entre as Artes Visuais e a Geografia? Os licenciados em Geografia e Geógrafos interagem no seu cotidiano profissional com aspectos formais constitutivos das Artes Visuais? E os docentes de Artes Visuais, interagem no espaço do geógrafo? Que visão e conhecimento do

mundo têm estes profissionais?

Inúmeras são as indagações. Pode-se traçar um limite, um risco, uma linha ou meridiano, jamais um norte definitivo. Este estudo pretende abordar apenas algumas inquietações. Ele tampouco propõem conclusões. Devido à complexidade das mesmas, essas indagações aparecerão em alguns momentos buscando explicar o fenômeno Memória e Espaço. Constata-se, em uma primeira rastreada, ou limpada de terreno sobre o tema, uma interface entre as duas matérias.

Tendo em vista as múltiplas definições de seu objeto, adota-se, para fins deste trabalho, o conceito de que a Geografia é o estudo das relações entre o homem e o meio, a sociedade e natureza, divergindo-se daquele tradicional, que a define como ciência atenta à maioria dos fenômenos físicos da terra (acidentes, climas, solos, vegetações, etc). Seria, portanto, em uma rápida pincelada, a Geografia um cenário ou grande tela para o homem viver, criar e interagir com a natureza e os demais seres animados e inanimados?

Artes Visuais pode ser compreendida como atividade em que o sujeito atua sobre um determinado suporte ou matéria, criando uma obra. Existem, no entanto, infinitas maneiras dos artistas visuais procederem, sejam através de intervenções nos centros urbanos, os atuais grafites, ou de uma arte que faça uso da imagem virtual ou do texto, sem recorrer necessariamente as linguagens de cunho acadêmico, tais como a pintura, o desenho, a escultura.

A finalidade, ou relação entre forma realizada e função na criação artística, poderá ser nula ou de pouca importância, assim como a necessidade de que uma obra perdure no tempo para muitos já não é a maior preocupação. Fala-se da arte efêmera, de pouca durabilidade. Nela o importante é o processo. Uma das exigências para o artista visual produzir é que o mesmo encontre-se em total liberdade para definir os meios processuais da obra, quer esta, quando finalizada, tenha um caráter lúdico, político, ou outro. Herbert Head (1983, p.77) aponta para o fato de que a atividade artística deve ser analisada também como:

Um fenômeno social, como um fator positivo na solução imediata dos problemas da sociedade contemporânea". Ao mesmo tempo ela tem um efeito direto no que ele denominou "psicologia individual", ou seja, é fundamental a percepção que a obra despertará no espectador (1983, p.77).

Seriam as Artes Visuais o cenário construído pelo homem, cenário este criado a partir da imitação ou referência (ainda que de forma longínqua ou metafórica do meio natural, da superfície terrestre)? Seriam o resultado das inúmeras figuras criadas pelo homem que habitam a Geografia dos mais distintos lugares? Pode-se considerar que o indivíduo retira da Geografia elementos para criar sua obra, até mesmo com relação aos materiais básicos. O que é o papel se não a árvore cortada e tratada? Os pigmentos não provêm da natureza? As primeiras pinturas registradas não foram realizadas em grutas do Paleolítico? Muitas vezes a articulação geografia-artes é tão natural que sequer seria necessário nomeá-la.

Ocorre também uma situação em que a Arte é a própria Geografia, a chamada Land-art. Surge um transbordamento entre os limites da obra criada pelo homem e aquela já existente na

natureza. Como exemplo cita-se “Quebra-mar espiral” de Robert Smithson (1938-73), em que a composição provém de uma interferência do artista sobre a natureza. No entanto ele não realiza uma dicotomia entre natureza e criação humana. Famosas são as intervenções realizadas recentemente no Central Park, Nova York, por Javacheff Christo (1935).

O escultor búlgaro tornou-se mundialmente conhecido por embrulhar, geralmente com tela ou outros tecidos, prédios ou monumentos. O parque é literalmente invadido por grandes estruturas de ferro com panos laranjas, causando, na maioria dos visitantes, ou público passante, um estranhamento, ou uma nova maneira de olhar o próprio entorno. Estes eventos pedem ao espectador uma aguçada e renovada atenção à realidade circundante, à paisagem e à obra.

A análise, do conceito Espaço no campo geográfico considera geralmente o espaço físico, material. Ao contrário, uma geografia atenta também aos aspectos sensitivos do indivíduo devolve a ela seu caráter inter-relacional. Neste caso o Espaço é um campo de ações subjetivas, no qual o sujeito tanto é agente ativo como passivo destas relações. A Memória portanto não é puramente baseada em dados, em fatos historiográficos. É resultado das mais distintas relações do indivíduo com seu grupo e os demais. Relações estas que são familiares, culturais, econômicas, religiosas, etc. Os aspectos historiográficos nos quais via de regra as grandes ou heróicas ações são passíveis de registro, cedem lugar a uma Memória na qual múltiplos aspectos do indivíduo poderão ser considerados, e de alguma forma canalizados: em um exercício de Geografia ou na criação de uma obra de Arte.

Nas Artes Visuais o Espaço é aquele imaginado, a partir da vivência ou idealização do sujeito ou do meio, no entanto sua configuração espacial muitas vezes é fictícia, se constitui a partir do sujeito ou grupo que a realiza. Existe enquanto resultante de uma proposição ou projeção do sujeito. O espaço artístico pode ser a folha de papel, que conforme se referiram alguns artistas e críticos, por si só, não existe na natureza.

Iberê Camargo, artista plástico nascido em Restinga Seca, Rio Grande do Sul, (1914-1994), considera a Memória o substrato de seu trabalho, a condição prioritária para que seu processo criativo transcorra. Afirma o pintor:

Sou um andante, carrego comigo o fardo do meu passado (1999, p.5).

Para Camargo as cores utilizadas nos seus quadros, principalmente as matizes terras, são influência do solo de sua cidade natal. Conferindo sua obra, principalmente suas últimas telas figurativas, constata-se a proximidade dos pigmentos, de distintos matizes terrosos do chão de Restinga Seca e dos comboios, caracterizados por uma certa mescla entre o marrom e o vermelho.

Aponta a crítica de arte Kátia Canton para um dado que está cada vez mais presente nas Artes Visuais: a ocorrência de buscar na Memória o conteúdo da obra, atitude que ela define como:

(...)vasculhar as memórias pessoais e configurar um atento olhar para dentro (2000, p.43).

Para autora este fato deve-se a uma procura por combater um referencial externo:

(...)estabelecido pela cultura da mídia eletrônica e cibernética que conduz um máximo de informação contido em um mínimo de tempo, gerando um estado de constante ansiedade na tentativa de acompanhar o mutante estado dos fatos que nos são oferecidos a cada minuto. A saturação de informações externas, acrescidas de uma pasteurização na análise das mesmas, pede, cada vez mais, que o artista volte-se para seu mundo interno e estabeleça suas relações perceptivas/afetivas com o contexto que o rodeia (idem, p.43).

Exemplo desta tendência artística vinculada a geografia urbana, característica da década de 90, pode ser verificada no que Katia intitulou: *Violência, anestesia e a vida nas cidades* (2000, p.74).

Ao definir o surgimento destas manifestações, Kanton parte do pressuposto de que o realizador desta obra é um sujeito que utiliza seus próprios questionamentos de homem urbano, portador de uma visão nielista ou pessimista da sociedade, principalmente com relação à violência, e a incomunicabilidade.. As produções artísticas que estes criadores realizam, chamadas intervenções, muitas vezes procuram provocar o espectador, colocando-o sobre outro status, não de mero observador, mas de parte integrante da obra, ou de receptor do trabalho artístico.

Outras vezes, a intenção é provocar tensão, chamar a atenção do observador sobre um determinada composição ou tema, em uma primeira leitura, assim como possibilitar distintas leituras visuais. A artista Oriana Duarte (idem, p.76), realizou uma performance, entre 1977 a 2000, sem título. A performance envolvia o conceito de deslocamento e tempo. Nestes eventos, realizados em várias cidades do país, a artista expunha-se comendo uma sopa de pedras servida sobre a mesa. Um detalhe: as pedras que compõe a sopa foram recolhidas das várias cidades que percorreu. Oriana, repetindo este ritual cotidiano que é a refeição, representa estar alimentando-se do que é impossível ingerir. Utilizando um elemento pertencente à natureza, desloca o elemento de sua real condição. Aponta ainda a crítica (idem, p.76) para outras questões, muito presentes também aos geógrafos: interior/exterior, apropriação/desapropriação.

Uma das primeiras considerações - ao cruzar-se o Espaço e o Tempo, e por conseguinte a superfície, a área e o volume, a noção de presente, passado e futuro, nas averiguações sobre ambas as ciências, é a presença da Matéria, em sua infinidade de significações. Na Geografia a Matéria pode originar-se de três reinos, vegetal, mineral e animal. Nas Artes Visuais também. A maneira como são trabalhados estes elementos é o que as possibilita distinguir.

Entre as diferentes linguagens artísticas, talvez seja a escultura a que esteja mais próxima dos reinos citados, e muitas vezes do contexto urbano e paisagístico que dialoga com a geografia das cidades. O escultor tradicional basicamente busca o barro, a madeira, o ferro entre outros materiais para expressar-se. Michelangelo após finalizar David, ordenou-lhe que falasse. Muitos seriam os exemplos de escultores que por suas ações e particularmente por este intercâmbio que fazem com a natureza, pela dimensão de suas obras que ora interagem, ora confrontam com ela, poderiam ser aqui nomeados.

Bachelard poeticamente relata um encontro com o escultor Chillida, que após trabalhar o barro, a pedra calcária e o granito, apaixonou-se pelo ferro, pois:

(...) sonha então com uma escultura que provocaria a matéria em sua intimidade (1991, p.42).

Compara o escultor o ferro ao músculo. Bachelard declara:

Chillida quer que o ferro nos revele realidades aéreas. Na aldeia da costa basca onde vive constrói sobre um rochedo em frente ao mar, uma antena de ferro que deve vibrar com todos os movimentos do vento. Essa árvore de ferro que ele fará crescer do rochedo nomina "o pente do vento." (1991, p.42).

Atenção: o artista se refere a escultura como "árvore de ferro". Obra de arte e obra da natureza. O conhecimento e a intimidade que os escultores têm com a matéria-prima os faz, muitas vezes, geógrafos, comparáveis aos profissionais que em suas saídas de campo vão colher amostras que desvendarão um pouco mais sobre os efeitos do desflorestamento sobre a terra e do plantio errôneo de determinadas espécies vegetais. Um componente presente, em ambas as ciências é, muitas vezes, o compromisso com o ecossistema, com as causas sociais, e com grande parte de fatos e situações em que a sociedade possa sensibilizar-se ou indignar-se.

É válido registrar, mais uma vez, que a interdisciplinaridade, a ação plural de artistas-geógrafos e vice-versa é crescente e tem merecido destaque, principalmente no campo profissional. Seria oportuno, viabilizar e promover, de modo mais efetivo, esta aproximação, em conjunto com professores, artistas visuais, geógrafos e geólogos junto às crianças, nas mais distintas ações e locais: instituições culturais, escolas, organizações não governamentais. É inegável que, esta seria uma das formas para contribuir na formação do ser humano, como sujeito sensível, responsável, e criativo, capacitado, para interagir na história do seu tempo presente, passado e futuro.

Ressalta-se novamente, a proximidade das duas matérias, Artes Visuais e Geografia, desde o início da vida de cada indivíduo. Quem jamais se deliciou ao desenhar os fabulosos mapas, cheios de imaginação, montanhas, estradas, casas, rios, piratas violentos e engraçados, ouro, vulcões? Mapas temperados de muita ação e cor. Que tal munir-se de lápis para construção de novos mapas?

## REFERÊNCIAS

**A obsessão pela memória.** Jornal do MARGS, Gov. do estado do RGS/Sec de Estado da Cultura /ano V/Pub. Mensal, out.1999, n.51.

BACHALARD, Gaston. **O direito de sonhar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

CANTON, Kátia. **Novíssima Arte Brasileira:** Um Guia de Tendências. São Paulo: Iluminuras, 2000.

CASTILHOS, Laura Gomes. **Los Carretes en la Obra de Iberê Camargo:** La Creación de la Imagen y su Trayectoria. Tese Doutoral apresentada ao Departamento de Desenho da Universidad Complutense de Madrid, 1997.

FARIAS, Agnaldo. **Arte Brasileira Hoje.** São Paulo: Publifolha, 2002.

HEAD, Herbert. **Arte e Alienação:** o Papel do Artista na Sociedade Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. São Paulo: Husitec, 2002.

SANTOS, Milton. **Ensaio de Geografia Contemporânea**. São Paulo: USP, 2001.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Laura Gomes de Castilhos nasceu em Porto Alegre, em 1959. Formou-se em Artes Visuais pela UFRGS, RS, instituição que exerce o cargo de docente na área de desenho. Doutou-se pela Universidad Complutense de Madrid em 1997. Dedicou-se também à ilustração de livros infanto-juvenis. Expôs no Brasil e Exterior (Madri, País de Gales, Guatemala, etc) e recebeu vários prêmios como ilustradora.

# ATRAVESSAMENTOS; DE LENÇOS PASSADOS A LENÇOS AMASSADOS

*Lucimar Bello P. Frange*

## RESUMO

O texto aborda, numa seqüência de itens, pensamentos sobre a arte e seu ensino a partir dos seguintes aspectos: a subjetividade contemporânea; as relações tensivas e da experimentação (mais do que a das experiências) de professores e alunos de arte como sujeitos provocadores e propositores; análise de algumas obras de Bárbara Kruger. Palavras-chave: subjetivação, arte e ensino de arte, análise de obra contemporânea.

## ABSTRACT

*The text emphasis, in some parts, some thoughts about art and art's teaching discussing aspects, like: contemporary subjectivity; tensive relationships of experimentations (more than experiences) of art's teachers and students such as provokers and propositors persons; analyses of some artworks from Bárbara Kruger.*

*Keywords: subjectivity, art and teaching art, contemporary art analyses.*

Escrever não tem outra função:

ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos

– todos os devires minoritários do mundo.<sup>1</sup>

Gilles Deleuze

1. Vivemos em tempos disjuntos, quer dizer, procuramos, buscamos e fomos educados a estarmos conjuntos, numa relação entre **sujeito & objeto ou entre objeto & sujeito** – um *modus* estático e estável. A disjunção, ao invés de significar algumas exclusões em torno de um conceito identitário, significa que cada coisa se abre ao infinito, são afirmações nas suas diferenças.

2. Na contemporaneidade, as inquietações e as provocações nos afligem, invadem e nos destabilizam. Pisamos em terrenos escorregadios e movediços, mas grávidos de possibilidades. Sentimos estranhezas e estranhamentos em nossas entranhas sedentas, mas vigorosas para momentos outros, de devir(es). Habitamos frestas, intervalos e entrelinhas que nos fincam, furam e vingam – nos vigoram. Somos habitantes de campos desconexos, mas múltiplos. Somos aparentemente frágeis, mas imensamente férteis. Somos potências em **corpos vibráteis**. Corpo vibrátil, segundo Deleuze, é um corpo do sensível como um feixe de nervos, apreendendo o mundo como campo de forças e não apenas como formas. É uma potência distinta dos órgãos, entra nos ossos, é emoção vital. É fluxo vital.

3. Sujeito & objeto ou objeto & sujeito, mesmo que ampliados, são relações bipolares, podem ser dicotômicas; podem se constituir como complementares. Vivemos hoje, além das relações entre eles; vivemos em atos e em situações complexas, heterogêneas, híbridas. **Somos sujeitos tensivos mais do que sujeitos empíricos**, somos atores e autores de tensões em campos de

experimentações. Penso, no presente texto, **o sujeito como um hiato, uma fissura** cuja existência vai se constituindo nos intervalos entre acontecimentos e seus desmanchamentos. A potência do mundo é a tensão. **A potência entre arte e ensino de arte são as potências de um mundo, atreladas à freqüentação na arte.** Freqüentação quer dizer dos atos de intimidade com a arte – hábitos de ver, perceber e ir além, viver as dimensões estéticas e estéticas – viver a arte e a vida enquanto instâncias coletivas e momentos de inventividades. Segundo Deleuze, *o melhor dos mundos é não aquele que reproduz o eterno, mas aquele em que se produz o novo, aquele que tem uma capacidade de novidade, de criatividade*<sup>11</sup>. O mundo da arte e o mundo do ensino da arte pressupõem, portanto, a criação em todos os instantes, quer sejam os dos sentidos, dos não-sentidos e dos sem-sentidos, todos caminhos para buscas e inquietudes.

**4. Forças vibráteis** são as forças do mundo que atuam em nosso corpo-coletivo. Somos sociais e culturais, penetrados e perfurados por zonas intervalares – frestas & potências, potências & frestas num **mundo como campo de forças. A vida, dessa maneira, é vontade de potência, potência de resistência, potência de criação,** quer dizer, **um diagrama de sensações** que nos obriga a criar e re-inventar o mundo, os tempos, os espaços, as pessoas. O corpo vibrátil, dissociado das sensações e da subjetividade, está em estado de coma. É preciso vitalizá-lo com o máximo de potência de resistência e de criação.

**5. Somos sujeitos de forças** que nos atravessam como um corpo cravejado de perfurações, corpo apeneirado (como uma peneira). Corpo poroso que segura mas deixa escapar, retendo o que fica do que escapa (nome de uma exposição de Edith Derdyk). Nos constituímos como uma trama em rede, na qual muitos pontos se encontram, se conectam, outros se esgarçam, mas todos sem exceção, a constituem com densidade de tempos, de espaços e de sujeitos tensionados, mas também vazados. **Somos como um feixe de forças** e não sujeitos que se asujeitam, que se desmancham como uma espécie de cadáveres restantes de muitas sobras. Somos viscosos, afetamos a uns e a outros. Somos afetados pelas forças do mundo e por corpos opacos, disformes, tensivos. **O corpo intensivo, não apenas vive a experiência, mas esse corpo-pessoa cria e inventa espaços, tempos, lugares, situações – inventa a existenciabilidade da vida.** Segundo Peter Pál Pelbart, cita Deleuze, *a arte tem o privilégio de atravessar as idades na massa do tempo, esquivando o presente e impedindo o passado de se degradar em lembrança. Aí o passado se torna, ao contrário, alucinatório, paradoxal, hipnótico, sempre por vir*<sup>11</sup>. O artista espacializa o tempo e temporaliza o espaço. E, nós como professores, espacializamos os tempos e temporalizamos os espaços nas salas de aulas? *O tempo como matéria-prima aberta, é como uma massa a ser incessantemente moldada, ou modulada, estirada, amassada, comprimida, fluidificada, densificada, sobreposta, dividida, distendida*<sup>V</sup>... O espaço seria como dobras constituintes concomitantemente de dentro(s) e de fora(s). Uma dobra contém o seu interno, e seu externo e pressupõe outra dobra, pronta para se desdobrar, se redobrar, dobrar-se infinitamente. Segundo Michel Serres: *a cada vez que assoamos o nariz, enfiamos o lenço no bolso com um modo novo... O tempo clássico reporta à geometria e só permite pensar o lenço liso e passado*<sup>V</sup>... Que em nossas salas de aulas tenhamos lisos bastante amassados...



6. Quer sejamos artistas, pesquisadores, professores, alunos, **ao nos encontrarmos com uma imagem, a atravessamos e somos por ela, atravessados. Quanto mais freqüente o *lôcus da arte, mais me atorializo, torno-me ator-participador.*** Esse encontro pode se dar nos espaços de produção, em oficinas, *ateliers*, campos de experimentação, salas de aulas; nos espaços de circulação, públicos ou privados, espaços citadinos, ruas, praças, outros. As imagens nos convocam a penetrar numa rede de tensões e numa **tessitura de relações – tramas de si – de quem fez as imagens, como também tramas de si – de quem vive essas imagens.** Somos afetados e afetamos, também, no campo das visualidades e nos campos da estética, da ética e das estesias (o contrário das anestésias). Essas provocam e aguçam refinamentos de sensações a nos cravejarem como lanças e nos fazendo constituir, em redes e zonas intervalares tensivas.

7. Se **como pessoa sou uma atora-participadora da arte, como me constituo nos campos educacionais atravessadas pelas culturas,** as quais **são intra, entre e inter.** Dimensões **intra-culturais** são as da minha pessoa, de um “em si” perpassada por **entre-culturais**, os “em si” de inúmeras pessoas (de agrupamentos ou de multidões). As dimensões **inter-culturais** são as que se entrecruzam nos intervalos, nos espaços entre coisas, lugares, pessoas. Sou, portanto, uma condensação de muito(s) “si(s)” e um adensamento de muito(s) “em si(s)”. Sou esse corpo tensivo e poroso; esburacado e potente. Sou muitas falas, muitos aqui(s), muitos agora(s), infinitas escutas. Sou silêncios-falantes, silêncios gritantes.

8. **Afetar e ser afetado produz uma pessoa de afecções, de “outramentos”.** No campo da educação atuo como professora-pesquisadora, como me constituo e de que modos provooco as pessoas a se constituírem como pessoas-além de alunos, outros de si(s)? O aluno não é um “recededor de instrução, nem aquele que tem escassos conhecimentos em uma determinada matéria”. O professor não é aquele “perito sabedor que transmite conhecimentos”. Alunos e professores são pessoas que se afetam e se deixam afetar – são pessoas que pensam e se expressam por seus atos e por seus corpos – por experimentação –, se contaminam numa pluralidade de potências, de fluxos e de agenciamentos. **O pensamento é matéria a ser trabalhada nas aulas de arte como provocação – pensamento-ação-proposição. É matéria em movimento a captar uma miríade de forças que nos atravessam, nos circundam, nos coagem, nos liberam...**

9. **Um aluno é um aluno! Um professor é um professor!** O professor tem um referencial ampliado sobre determinado assunto e os alunos são aprendizes nessa relação. **Os conhecimentos se ampliam pelas ações de alunos-professores e de professores-alunos que, em conjunto, aprofundam temas, questões, conexões entre variadas áreas do conhecimento.** Os conhecimentos são construídos coletivamente por pensamentos, ações e sensações de um corpo vibrátil junto a outros corpos vibráteis. Os conceitos são, por nós, aderidos nas vísceras, no sangue, na pele, nos órgãos como experiências significativas, porém porosas. Porosas porque deixam intervalos, frestas para imprevistos e descobertas, encontros com saberes e sabores. Porosas enquanto experiências que ficam e fincam, outras escapam e inúmeras outras, só vão ser percebidas depois de um certo tempo de densidades experimentais. Olhar uma obra de arte e vivê-la; é ir além de uma visualidade da constatação, da aferição, da verificação; é fazer

caminhos e percorrê-los para uma leitura ampliada desta imagem, in-corporando-a, ou seja, tornando-a, também corpo de quem a vê, e transformando-a e a si, em *corpus*<sup>VI</sup>– arte-vida.

A apreensão da arte é muito mais do que entendimento e compreensão. Apreender está ligado a sentimentos de pertença e não de posse. **Pertença porque no momento em que entramos em contato com a obra, somos partes constituintes da mesma.** A obra é criada e partilhada também por mim, é presença do artista e presença em mim. Os conhecimentos são atos de perguntas e mais perguntas, de investigações, de construções, são experiências e deslocamentos do experienciado, espaços e tempos de experimentações.

**10. A escola é esse espaço-tempo de pensamentos, lócus de invenções de si(s).** Lócus de colocar a matéria-pensamento constantemente em movimento. Espaço de encontros e de “encontramentos” – um encontro puxa e engata outro. A educação é espaço de apreendizagem, não como solução de problemas, mas como problematização. **A escola é lócus da cognição como invenção de si e de “si(s)”.** Kastrup

**11.** Para pensar imagens de uma artista na sala de aula trago, **Bárbara Kruger**, uma potência singular de presença que rasga momentos ordinários da existência. Meu corpo é convidado a entrar e viver, de dentro, a obra na qual se vêem “textos com a formatação da bandeira americana”, com a seguinte tradução: *Procuro pelo momento quando o orgulho se torna contentamento. Quem é livre para escolher? Quem está além da lei? Quem está curado? Quem tem casa/habitação/onde morar? Quem fala? Quem é silenciado? Quem tem longevidade? Quem reza mais alto? Quem morre primeiro? Quem ri por último?*

**12.** Ela nos provoca e nos encaminha para uma aula-espaço-tempo como lugar de contágios criadores, os acontecimentos e seus desdobramentos. Pisamos, andamos, somos enfiados, imersos numa ambiência em que frases e palavras retiradas dos meios de comunicação se mostram organizados de maneira crítica, indagadora e des-estabilizadora, se adensam numa tessitura híbrida. Bárbara Kruger, ao ser levada para a sala de aula, pode permitir algumas entradas, tais como, **espaços e tempos contidos na imagem:**

- espaços e tempos culturais e sociais, convocados a partir da imagem e suas conexões com a mídia internacional;
- tessitura semântica entre imagens, palavras e seus dizeres;
- zonas intervalares a serem lidas, encontros esgarçantes e mágicos;
- escutas dos silêncios entre imagens, frases, parágrafos...

Os pensamentos são escavados e vão se transformando, “se outrando”, nem o primevo, nem os segundos, nem uma junção, mas disjunções constantes a convocarem incessantemente outros e outros pensares, sujeitos expandidos e ampliados, sujeitos cindidos e fissurados, devorados e desovados. Sujeitos-lenços amassados e não lisos, sujeitos não de usos, mas das experimentações. Leituras de Bárbara Kruger em três obras: *Power pleasure desire disgust*, 1997; *I shop therefore I am*, 1989/1990; “textos com a formatação da bandeira americana”, os textos – imagens

e palavras – são espessos, os tempos e os espaços transversalizados; não são lugares de aferições, mas de desdobramentos e seus apagamentos para dobras outras, incessantes e fugazes, escoregadias e existentes, exatamente por ausências que se afirmam presenças.

Segundo Bárbara Kruger, *fazer arte é tornar objetiva a experiência do mundo, transformando o fluxo dos movimentos em algo visual, textual ou musical. A arte cria uma espécie de comentário*<sup>vii</sup>.

**13.** Em tempos atuais, têm que ser reativadas na sala de aula e na vida, a vontade de potência, a potência de resistência e a potência de criação, constituintes e constitutivas de um sujeito inquieto, indagador, provocador e propositor, um sujeito a expandir-se e a ampliar a si e a seus alunos. Cabe a nós-professores, propor, convocar corpos vibráteis e tensivos que vão não emagrecendo, nem definhando, mas estufando, inflando a si e a outros si(s) a todos os instantes de criação. A vontade de potência de resistência e a potência de criação são da ordem do contágio que gera crises e são elas que nos movem. Segundo Heráclito, o conflito é o rei e o pai de todos. **Ensinar e aprender arte é acontecimento a colocar o mundo em obra, é investir na experimentação dos intervalos significantes entre pessoas, tempos, espaços e lugares, é inventar a arte, a si e ao mundo.**

#### NOTAS

- I. DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. Diálogos. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998, p. 63.
- II. DELEUZE, Gilles apud PELBART, Peter Pál. O tempo não-reconciliado. São Paulo: Perspectiva, 1998, p. 98.
- III. DELEUZE, Gilles apud PELBART, Peter Pál. Op. cit., p. 19.
- IV. Id, p. 20.
- V. SERRES, Michel apud PELBART, Peter Pál. Id, ibid, p. 19.
- VI. Corpus, na tradição da lingüística é entendido como um conjunto de objetos- textos.
- VII. KRUGER, Bárbara apud GROSENICK, Uta. Mulheres artistas nos séculos XX e XXI. Trad. Carlos Souza de Almeida. Lisboa: Tachen, 2003, p. 112.

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Lucimar Bello P. Frange. Artista plástica; doutora em Artes; pesquisadora voluntária no COS/PUC/SP e no Núcleo de Subjetividade da PUC/SP. Livros: Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica, São Paulo, Anna Blume. Noemia Varela e a Arte, BH, C/Arte. Oficina de Desenho Urbano, desenhando e construindo a cidade no Cerrado. (org. Luiz Gonzaga Falcão Vasconcelos). Uberlândia: EDUFU, 2002. Site: lucimarbello.com.br.

# A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E A PERCEPÇÃO VISUAL NO PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL

Márcia Lenir Gerhardt, Ayrton Dutra Corrêa

## RESUMO

Este trabalho desenvolvido na Linha de Pesquisa Educação e Arte, de cunho qualitativo objetivou, a partir do conhecimento técnico mecânico de produção industrial, promover ações artísticas, que motivem novas formas da construção do processo cognitivo, crítico e criativo - dos alunos, do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). Neste estudo concluiu-se que a arte, bem como o ensino da mesma, pode contribuir em todas as áreas do conhecimento, inclusive nas tecnológicas. Neste processo, desenvolveram um olhar sensível / estético, a percepção e a criatividade, refletiram sobre sua própria identidade, seus valores, os conhecimentos construídos na Educação Tecnológica e no Ensino Médio.

Palavras-chave: Arte, educação do Sensível, Descontextualização.

## ABSTRACT

*This work developed in the field of Arts and Education constitutes a qualitative research which has as objective to promote through the mechanical technician knowledge of industrial production, artistic actions which encourage new ways to the construction of the critical and creative cognitive process of the students of the Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). The study pointed to the conclusion that Arts and the teaching of it can contribute in all areas of knowledge, including the technological ones. Developing a sensitive and aesthetic look, perception and creativity, which allowed them to reflect on their own identity, values, knowledge built during the Technological Education and High School.*

*Keywords: Arts, Sensitive Education, Technological Education.*

## 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo é apresentado, um estudo feito com alunos da Educação Profissional e Tecnológica, em que, a partir do conhecimento técnico mecânico de produção industrial, foram realizadas experiências artísticas, motivando assim, novas formas do desenvolvimento cognitivo, crítico, criativo, sensível-estético, bem como a educação e percepção visual.

Na contemporaneidade, vivemos uma fase de incertezas e questionamentos. A arte apresenta-se como uma integrante de fundamental importância neste período. Dessa forma a necessidade de uma formação em prol dos diferentes tipos de construção do conhecimento, nesta sociedade, tornou-se, além de um desafio, um objetivo de fundamental importância e necessidade. Vivemos as influências do acelerado avanço tecnológico-industrial, bem como da mídia e de tudo o que a cerca, e isto vem se refletindo com intensidade nas crianças, jovens, adultos em geral.

Neste contexto é necessário preocuparmo-nos em buscar/produzir novos sentidos ao apren-

der/ensinar, questionando os distanciamentos que podem ocorrer neste complexo tecnológico, como a educação do sentimento, do imaginário, do pensamento, do caráter do ser humano, da criatividade.

Neste aspecto, ressalta-se a importância de uma educação que enfatize o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da educação do sensível para uma sensibilidade maior consigo e com o meio onde o ser humano vive. Esses fatores devem estar presentes na formação do indivíduo, desde sua Educação Infantil. Neste estudo feito, este enfoque é abordado para a Educação Profissional e Tecnológica, onde a Arte é um dos pilares, de fundamental importância, para essa educação sensível, crítica, criativa de alunos da educação profissionalizante, em que os mesmos utilizaram-se dos seus saberes pessoais e profissionais, dos materiais do seu cotidiano como aluno, para a construção-reflexão artística.

Esta visão, mais aberta, criativa, crítica e sensível para a formação profissionalizante desses jovens, futuros profissionais da indústria, faz com que possibilite mudanças na futura postura profissional desses alunos, e esses não venham a se tornar simples tarefeiros e sim, profissionais capazes de se enquadrarem nos grupos responsáveis pelo progresso e crescimento de qualquer instituição produtiva.

Segundo Schön (2000), é na ação que se reflete sobre a ação, e vice-versa, assim como na prática pedagógica, ao refletir sobre sua ação, que o trabalhador encontrará formas e soluções para suas atividades, pois como na contemporaneidade artística, vivemos um período de indefinições, o que nos leva a sermos flexíveis para nos adaptar às novas situações do cotidiano.

Com este estudo feito, obtivemos suporte para o entendimento das relações entre a prática educativa, as atividades técnicas de produção industrial (do curso de Mecânica) da formação Profissional e Tecnológica, o desenvolvimento crítico-criativo, sensível-estético de adolescentes que frequentam o curso Técnico de Mecânica, e a experiência artística, a partir de conhecimentos construídos no CTISM/UFSM e dos materiais usados nas aulas práticas e de sucatas de produção industrial.

Nessa abrangência da formação do profissional, observa-se que:

Atualmente, num debate mais crítico, veicula-se uma concepção de cultura tecnológica e de uma escola que tem sido, nas reflexões do pensamento educacional brasileiro, alvo na ótica dos interesses dos trabalhadores de uma formação humana unilateral e de formação politécnica. Trata-se de análises que veiculam a formação e cidadania, como sujeito criador-crítico participante da construção da cultura (NUNES, 2003, p.19).

Preocupados com a formação de um sujeito criador-crítico, sensível, como educadores, buscou-se desenvolver nesses jovens, a criatividade, a sensibilidade sabendo que é fundamental que criemos, e experimentemos a partir de nosso sentir. A educação do sensível e a criatividade devem visar algo mais que apenas uma sensibilidade aprimorada. Antes, precisam remeter a uma mudança de atitudes, a um enriquecimento da própria vida, a ser vivida de maneira mais plena e consciente, com diversas manifestações do saber humano presentes e atuando de forma conjunta no dia-a-dia do mesmo.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 AS COMPETÊNCIAS DE COMUNICAR - INVESTIGAR - CONTEXTUALIZAR**

Formar-se para encarar um mundo com transformações rápidas e constantes; nessa vivência, o “formar-se” é identificado com o saber se informar, argumentar, se comunicar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e adquirir uma atitude de permanente aprendizado e de transformação.

Os PCNs (1999) para o Ensino Médio explicitam três conjuntos de competências, ou seja, o de comunicar e representar, o de investigar e compreender, assim como o de contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Um aspecto importante a ser destacado se refere à perspectiva de que os alunos sejam capazes de desenvolver habilidades de comunicação (oral, pictórica, escrita, etc.). Tal condição é fundamento básico para que o indivíduo possa se situar socialmente, valorizar “suas” produções, artísticas ou não, bem como, a dos demais cidadãos.

A necessidade dos alunos reconhecerem que também são agentes da construção/reconstrução dos processos sociais, já se faz necessário diante das aceleradas mudanças sociais, nas quais estamos todos inseridos.

Nesse sentido, é preciso que os discentes possam ser de fato agentes da construção de sua autonomia intelectual, humana, que é denominada pelo senso comum como “senso crítico”. Assim, o sujeito atua socialmente nos diversos âmbitos de relações e contextos como, o do trabalho, que é um fundamento das Ciências Humanas que não pode ser deixado de lado ao longo do percurso escolar dos educandos.

Um dos aspectos importantes que vem a contribuir na formação desses sujeitos, futuros profissionais de todas as áreas, é a arte e seu ensino nas escolas. Mesmo que sendo ainda de maneira utópica, precisamos crer que a mesma, um dia, será reconhecida e trabalhada em todos os níveis de ensino, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

### **2.2 A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A EDUCAÇÃO DO OLHAR**

Durante milhares de anos as três formas de arte, pintura, arquitetura e escultura, encarnaram as ambições, os sonhos e os valores da cultura. A arquitetura, portanto, nasceu com a construção de monumentos destinados a rituais (STRICKLAND, 1999).

Dessa forma, vimos que a arte é um fenômeno de todos os povos, que através dela se perpetuou o pensar e o fazer humano, que foi concretizado em objetos, construções arquitetônicas e imagens.

Com esse enfoque, percebemos que a arte na antiguidade era entendida como um fazer em que o aspecto fabril e manual ficou acentuado. Nesse sentido, adverte Pareyson (1989), o pensamento antigo não se preocupou muito em teorizar a distinção entre a arte e o ofício ou a técnica do artesanato. No romantismo, a beleza da arte não consistiu na adequação a um modelo ou a um

cânone externo de beleza, mas sim na expressão, ou seja, na coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e promove.

Já no pensamento ocidental, a arte é interpretada como conhecimento, visão, contemplação, uma visão da realidade; ou da realidade sensível na sua plena evidência. Dentro dessas diversas concepções, a arte é expressão e há um sentido em que todas as operações humanas são expressivas, pois possuem espiritualidade e personalidade de quem toma a iniciativa de fazê-la e a ela se dedica. Pareyson (Op. cit., p.31) afirma que, “se a arte é conhecimento, ela o é no modo próprio e inconfundível que lhe deriva do seu ser arte” (...) “ela qualifica de modo especial e característico estas eventuais funções”, ou seja, constrói uma nova maneira de olhar e ver a realidade, sendo que esses olhares são reveladores e construtivos.

Construir um novo olhar a partir do ver, sentir, observar, expressar-se, fazer, refletir, criar, é uma forma de fazer com que o indivíduo perceba diferentes possibilidades de construção do conhecimento de maneira mais crítica e criativa, pois terão uma ampla noção do que estão tratando e do que possuem ao seu entorno.

Pillar (2001, p. 13) afirma que “o olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc”, dessa forma, cada um possui no seu olhar, suas particularidades, captando e interpretando o que lhe é mais significativo para o determinado momento e situação.

Nesse aspecto, a compreensão da leitura visual deve ser compreendida pelo aluno, como tradutora da visão do mundo de cada um, “uma vez que o repertório individual também está incluso neste processo de tradução, sintonizando com a particularidade de visão do autor” (BUORO, 2001, p.17).

O olhar do discente, assim como a leitura que o mesmo realiza são de acordo com a sua realidade, os signos que cria, os seus diferentes pensamentos, os conhecimentos construídos no dia a dia, buscando reconhecer, visualmente, os elementos estruturais do objeto, da sua experiência plástica, relacionando-os para descobrir na sua composição os elementos e conteúdos por eles revelados.

Portanto, por meio da arte subentende-se que é possível revelar significados, construir conhecimento, bem como a criticidade e a criatividade, a sensibilidade da pessoa, os modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura, tornando o indivíduo cada vez mais consciente e autônomo para enfrentar o meio profissional e social de sua convivência.

### **2.3 A ARTE COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO SER HUMANO**

No transcorrer do tempo, ocorreram evoluções diversas, mas o trabalho ainda ocupa um lugar importante e fundamental na vida do ser humano. Dentre as diversas transformações, o ensino da arte apresenta-se com especial destaque, pois o mesmo começa a ser repensado, refletido e ocupa um lugar próprio nas instituições e na própria educação.

Atualmente, uma das principais preocupações da educação para a compreensão da arte é a de partir da realidade pessoal, social e cultural de quem aprende. Se falarmos em valorizar

o mundo particular do estudante ou do aprendiz, estaremos levando em conta suas pré-concepções relativas ao tema/problema sobre o qual pretendemos que aprenda melhor, com mais complexidade, com mais profundidade e, conseqüentemente, aprenda a usar os novos conhecimentos para melhorar seu mundo individual e social (FRANZ, 2003).

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cognitivo dos estudantes por meio da produção artística. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos revela, segundo Barbosa (2002), significados que por intermédio de outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica, não seria possível. A Arte na Educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual, bem como coletivo.

É possível, através da Arte, desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade ao indivíduo, analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar essa realidade que foi analisada, considerando ainda que a Arte proporciona, também, a alfabetização visual nos alunos através da compreensão dos códigos da mesma.

Como cada um possui seu próprio desenvolvimento no seu tempo individual, do mesmo modo, a criatividade abrange um processo total em nossa existência, tanto em momentos que consideramos necessários ou não, ela continua alimentando e sendo alimentada pela nossa sensibilidade com valorosas cargas emotivas e intelectuais.

De acordo com as abordagens educativas contemporâneas, a criatividade ganha um enfoque direcionado à sua função social, pois cada indivíduo não vive isolado, sendo assim, a criatividade concebe-se como algo que se constrói ao longo da vida.

No pensamento de Canclini (1980, p. 31):

O trabalho sobre os próprios meios de produção artística, inserido na transformação das relações gerais de produção possibilita que a representação da realidade, em vez de uma mistificação, seja uma fonte de conhecimento do real e um salto em direção ao possível.

Diante do exposto, vimos que um trabalho adequadamente organizado pode pôr à mostra o curso real do desenvolvimento de uma determinada função; para tanto, deve-se proporcionar ao sujeito experimentar o máximo de oportunidades para que ele se engaje nas mais variadas atividades, pois Arte é conhecimento a ser construído incessantemente; já que produzir conhecimento implica na produção de estados de diferenças no interior de uma dada composição.

De acordo com Frange (In: BARBOSA, 2002), conhecer passa por perceber e interferir no acoplamento de universos de referências, gerador de novas marcas no sistema do complexo, o conhecimento é a produção e o acolhimento de marcas suscitadoras de estados diferentes de ser.

A competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do sujeito; para isso, é necessário abrir espaços para a história e o projeto pessoal do aluno, unindo saberes e experiências.



#### **2.4 CRIATIVIDADE \_ INDIVÍDUO \_ SENSIBILIDADE**

A criatividade tornou-se essencial ao indivíduo, independente das atividades que esse exerça. Na sociedade atual, é uma das primeiras características observadas nos profissionais, pois um indivíduo criativo adapta-se com mais facilidade ao ambiente ao qual é submetido, no sentido de aperfeiçoá-lo no que julgar necessário para melhorá-lo.

Se a criatividade está vinculada à sensibilidade do indivíduo, essa deve envolver, portanto, a personalidade do mesmo. Assim, precisa-se cada vez mais, educar o cidadão para que esse venha a ser íntegro em suas atitudes, como profissional e como ser humano, que possa ter uma consciência política crítica diante dos diferentes e variados processos de transformação, nos quais a sociedade está inserida.

Seguindo esse pensamento, Freire (1999) afirma que além de alfabetizar, o ensino deve basear-se na conscientização política social, pois o trabalho no meio artístico, envolve a criatividade e a sensibilidade dos envolvidos.

Ser criativo-sensível-crítico tornou-se fundamental no mundo que está cada vez mais tomado por novas tecnologias, pois essas interpelam o universo existente e, quando escapam do controle do indivíduo humano, transformam o sujeito em objeto da técnica.

Diferentes conhecimentos são construídos nesse novo espaço de transformações e, com isso, no pensamento de Duarte Jr. (2001), a crescente fragmentação desse conhecimento na civilização, em particular a nossa, os sistemas de ensino passaram a investir cada vez mais num tipo de profissional que deve se relacionar com o mundo de modo exclusivamente intelectual, deixando de lado a formação básica do ser humano, com todas as implicações sensíveis e sensoriais que isso acarreta.

Como educadores, podemos por meio da arte e o ensino da mesma reeducar esses sentidos de aprendizagem e encurtar os vãos criados e deixados pelo avanço acelerado e um tanto desordenado de todas as classes que se enquadram nesse período de evolução.

Estando presente, no nosso dia-a-dia, a arte, sendo vista como um foco essencial no desenvolvimento humano, partindo da sensibilidade e da percepção do indivíduo, nos leva a crer que a relação do homem com a realidade será mais plena, pura, consciente, possibilitando que as atitudes do indivíduo sejam progressivas. Isso faz emergir do próprio indivíduo, as capacidades que o mesmo necessitará no cotidiano, com base nos seus próprios valores e seu próprio futuro. Trevisan (2000, p.107) afirma que a “arte tem a virtude de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade, dimensão essa tantas vezes negada em normas e sistemas de ensino”.

Dessa forma, educar para a sensibilidade vem a ser, atualmente, um compromisso da educação, pois, depois de tantos períodos históricos sangrentos, cruéis, ditadores, é necessário remover os resquícios negativos dessas barbáries, resgatando os sentidos da vida e a possibilidade de senti-los. A criatividade, a fantasia, a sensibilidade tem um papel importante e preciso para a educação e o desenvolvimento da sociedade. Nesse contexto, torna-se de fundamental importância a produção de novos sentidos ao aprender, os quais fazem questionar a ausência de instâncias fundamentais da vida do ser humano.

### **3. BREVES CONCLUSÕES:**

Percebemos, no fazer investigativo, que a arte estava distante de alguns sujeitos e que a possibilidade de trabalharmos a mesma, com a base nos conhecimentos / instrumentos / elementos técnicos e tecnológicos da Educação Profissional e Tecnológica, seria impossível. Contextualizar com o que faz parte de nossa vida, que está presente em nosso cotidiano, bem como no nosso ser, foi um desafio vencido pelos alunos, que desmistificaram a idéia de que a arte é destinada somente para alguns “dotados do dom”. Tomaram consciência que o fazer arte demanda de estudo, tempo, dedicação, reflexão e não do “dom”. Neste processo o aluno ativou os mecanismos sensíveis dos quais o corpo humano é dotado.

É relevante considerar que neste processo de experimentação, os alunos criaram, imaginaram situações, momentos em que buscaram respostas para as mesmas. Neste momento, o valor dos mitos, ou situações criadas pelo ser humano, em sua imaginação, se dirige ao nosso corpo e a nossa sensibilidade, pois, podemos sentir, interpretar e compreender que o mundo que estamos criando é também no qual existimos.

Nesse processo o aluno ativou todos os mecanismos sensíveis dos quais o corpo humano é dotado. Ele interpretou, refletiu, procurou compreender o que acontecia nesta situação criada por sua imaginação. No momento que faz a reflexão, a leitura da sua experiência artística, a estesia se fez presente, onde o sujeito expôs o que apreendeu durante a construção e no momento da reflexão da mesma.

Quanto à materialidade das, os alunos utilizaram-se ao máximo dos elementos disponíveis no CTISM, conseguindo relacionar e descontextualizar esses materiais para a experiência artística, em que neste processo, desenvolveram um olhar sensível / estético, a percepção, a criatividade, refletiram sobre sua própria identidade, seus valores, os conhecimentos construídos na Educação Tecnológica e no Ensino Médio.

No momento em que os alunos faziam suas reflexões, as leituras, do que haviam criado, as discussões entre o grupo participando da reflexão, trocando idéias, a experiência estética que era proporcionada pela experiência artística, podemos considerar uma experiência sensível, pois esta é portadora de um sentido, de uma significação que vai além do que os materiais empregados podem estimular, como pôde ser observado em várias passagens das reflexões dos sujeitos.

Dessa forma, podemos perceber que as experiências artísticas, aqui desenvolvidas não possuem propriedades práticas e funcionais, do material e da linguagem técnica utilizada. O aluno, através de sua criatividade, suas vivências, seus saberes percorre os limites da propriedade funcional do material, das técnicas industriais e da descontextualização das mesmas com o desenvolvimento artístico, provocando assim um processo de descoberta de como fazer, desenvolver, evoluir e alcançar a realização do que ainda é desconhecido, do que ainda não é, dessa forma, é clara a consciência de que o pensamento, o conhecimento, a reflexão são fatores que jamais podem parar, pois nossa formação pessoal depende da continuidade evolutiva dos mesmos.

No desenvolvimento da experiência artística, é importante enfocar mais o processo do que o produto, pois é durante o transcorrer do mesmo que o aluno vai internalizando, refletindo,

questionando, experimentando as diferentes formas de ações que ocorrem durante a criação artística. Esse processo torna o aluno mais confiante, consciente e capaz de reproduzir ações pessoais e profissionais dando um sentido diferente à sua aprendizagem neste contexto. Dessa forma, a aprendizagem pode ser socializada, envolvendo definições, conquistas e desencadeando também um processo construtivo para o ser humano.

Dessa forma, a grande contribuição desta investigação consistiu em desmistificar que a arte, bem como o ensino da mesma, pode contribuir em todas as áreas do conhecimento, inclusive nas tecnológicas, sugerindo assim a inserção da mesma nesta área do ensino.

#### REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CANCLINI, N. G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.
- DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba / PR - CRIAR EDIÇÕES, 2001.
- FRANGE, L. B. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-47.
- FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Letras Contemporâneas. Florianópolis. 2003.
- FREIRE; P. **A importância do ato de ler**. 38.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NUNES, A. L. R. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica. Santa Maria: Editora UFSM, 2003.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PILLAR, A. D. (Org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SCHÖN; D. **Formando o profissional reflexivo**: novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- STRICKLAND, C. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Márcia Lenir Gerhardt – Formação: Desenho e Plástica (Licenciatura) na Universidade Federal de Santa Maria / UFSM. Desenho e Plástica (Bacharelado) na UFSM. Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa Educação e Arte no Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM. Aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional na UFSM.

# CULTURA VISUAL. POR UMA INSTRUÇÃO DO OLHAR.

Marcos Rizolli

## RESUMO

Mirzoeff nos adverte: a experiência visual na cultura [contemporânea] cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual num campo de estudo. Mitchell nos pergunta: porque seguimos falando de alguns meios como se estes fossem exclusivamente visuais?...uma forma de falar de predomínio visual? E se é assim, o que significa predomínio? É um problema quantitativo (mais informação visual que auditiva ou tátil)? Ou uma questão de percepção qualitativa?

Enquanto um contextualiza o contemporâneo estágio perceptivo – em seu viés crítico – o outro dimensiona a complexidade dos estudos visuais.

Fazendo convergir os fundamentos do conhecimento semiótico e as metodologias de investigação da antropologia visual é que se constrói, em termos de pós-doutoramento, um conjunto instrumental para pesquisas/pesquisadores em arte e humanidades que pretendam penetrar no universo da visualidade (imagem/linguagem) – no âmbito da cultura.

Palavras-chave: Linguagem Visual; Semiótica; Antropologia Visual.

## ABSTRACT

*Mirzoeff in warns them: the visual experience in the culture contemporary creates the chance and the necessity to convert the visual culture into a study field. Mitchell in the question: why we follow speaking of some ways as if these were exclusively visual? ... One form of speaking of predominant visual? And if it's thus, what it means predominant? This is a quantitative problem (more visual information that more auditory or taitl)? Or one question of perception qualitative? While one context the contemporary period of training percipient - in its viés critical - the other make the dimension the complexity of the visual studies. Making to converge the beddings of the knowledge semiotic and the methodologies of investigations of the visual anthropology is that construction, in terms of pós-doctor, an instrumental set for research/researchers in art and humanities whom they intend to penetrate in the universe of the visuallity(image/language)- in the scope of the culture.*

*Keywords: Visual Language; Semiotic; Visual Antrophology.*

## 1.

Este presente artigo – um quase-ensaio – é ente integrante de meus estudos atuais sobre Cultura Visual. Fazendo convergir os fundamentos do conhecimento semiótico e as metodologias de investigação em antropologia visual minha ambição é construir um conjunto instrumental que possa auxiliar pesquisas/pesquisadores em arte e humanidades que pretendam penetrar no universo da visualidade (imagem/linguagem) – no âmbito da cultura.

Assim, de imediato, chamo duas vozes: para advertir e perguntar!

Nicholas Mirzoeff nos adverte:

a experiência visual na cultura [contemporânea] e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade de converter a cultura visual num campo de estudo. (2003:19)

W.J.T. Mitchell nos pergunta:

porque seguimos falando de alguns meios como se estes fossem exclusivamente visuais? ... uma forma de falar de predomínio visual? E se é assim, o que significa predomínio? É um problema quantitativo (mais informação visual que auditiva ou tátil) Ou uma questão de percepção qualitativa? (2006:17)

As duas vozes determinam um viés crítico: Mirzoeff dimensiona a complexidade dos estudos visuais; Mitchell contextualiza o contemporâneo estágio perceptivo. E sugerem conhecimento e investigação!

Vamos, então, aos instrumentos e argumentos que possam encaminhar algumas reflexões acerca da linguagem visual e da visualidade, em seus valores fundamentais e metodológicos.

## 2 .

Um argumento que me parece interessante abordar é o da percepção humana e porque o processo civilizatório fez do olho – e do olhar – um percepto tão maravilhoso.

Pesquisas recentes revelam que 75% da percepção humana, no estágio atual da evolução, é visual. A visão contou com poderosos meios ou extensões do sentido visual – historicamente criados: lentes óticas, microscópios, macroscópios, telescópios, radares...raio X, ultra-sonografias, tomografias, ressonâncias bi e tridimensionais...fotografia, televisão, holografia...as infoimagens. Tantos dispositivos e tantas possibilidades de captar e produzir imagens acarretou a especialização visual da espécie humana. Os olhos, assim, transformaram-se em aparelhos biológicos altamente especializados. São canais para a transmissão de informação. São órgãos codificadores e decodificadores das informações emitidas e recebidas. Nos processos de produção de linguagem os olhos reconheceram o desenvolvimento dos sistemas de signos visuais.

Sistemas, estes, que exigem estudos acerca da visualidade que não sejam reduzidos à mera relação entre o objeto percebido e a retina (somente uma investigação orgânica). Bem deste modo:

a percepção deve ser estudada a partir das relações entre aquilo que é percebido e a mente de quem percebe. (Santaella, 2001:26)

Devemos considerar as ações mentais nos processos perceptivos. Reconhecendo-se as leis da forma e as leis da percepção intelectual; tentando-se a descrição do que ocorre no campo visual – formalmente responsável pelas operações de identificação, memória, associação e síntese: habilidades cognitivas que *explicam porque o fenômeno que está lá fora, no mundo, chega até nós de modo que nos é compreensível*. (Santaella, op.cit:32)

Sobre os processos mais gerais do conhecimento, a **epistemologia da percepção** ou a teoria *peirceana* (Charles Sanders Peirce, pai da Semiótica norte-americana) da percepção pretende compreender as conexões entre o passado filosófico e as teorias da percepção do início do século XX. A saber: não há nem pode haver separação entre percepção e conhecimento; todo pensamento lógico, toda cognição, entra pela porta da percepção e sai pela porta da ação deliberada; percepção e cognição são inseparáveis das linguagens, através das quais o homem age, pensa e se comunica. A percepção vai justamente desempenhar o papel de espaço-tempo/trânsito entre o mundo da linguagem e o mundo lá fora.

Somente alcançaremos controle sobre a percepção no momento em que o percepto for interpretado – quando exposto na cadeia sógnica – e, então, a percepção poderá ser testada, criticada, modificada. Reinventa-se, assim, as ligações da linguagem com a realidade. Fenomenologicamente: ação, reação → interação → ação, memória. Algo mais ou menos assim: *é a mente, portanto, que constrói o mundo, de acordo com um potencial que lhe é próprio, a partir de uma matéria bruta fornecida pelos sentidos.* (Locke, 1690)

O processo de organização da percepção ocorre no cérebro. Uma percepção imediata, não mediada, determinada por signos análogos ao campo visual. Bem assim: uma forma percebida é uma forma cerebral – estímulo projetado. Construtivamente: a percepção consiste no acréscimo de significados, por correlação ou associação ao estímulo visual. É a mente que constrói e elabora formas, uma vez que o estímulo é essencialmente desestruturado (Gombrich, 1986:27)

Contudo, acredito nesta máxima:

são os signos, é a linguagem a única e grande forma de síntese de que dispomos para a ligação entre o mundo exterior e o interior, entre o mundo lá fora e o mundo aqui dentro (Santaella, op.cit:45)

Reafirmando: o fenômeno da percepção compreende as junções entre os atos dos sentidos, as concepções mentais e a operação de linguagem.

### 3 •

Da linguagem visual, seu código. Do código da linguagem visual, um elemento: a forma. Entre todas as formas, as geométricas: quadrado e círculo – as mais puras. Auxiliando, aqui, os estudos sobre cultura visual. Com arte!

A potência do olhar muito deve à História da Arte e para cumprir este estudo de Semiótica e Antropologia buscarei instruções na *história das formas* – exatamente para estabelecer interlocução com os artistas, sujeitos produtores de linguagem. Outrossim, dos atos operativos com as estruturas formais – quadrado e círculo – surgem os artistas: **Piero della Francesca, Leonardo da Vinci, Escher, Regina Silveira e Victor Vasarely.**

### 4 •

O artista italiano **Piero della Francesca** (1415/20 – 1492) foi capaz de demonstrar a existência

de uma conexão geométrica entre o modelo percebido e o plano interposto entre o olho e o objeto. A sua definição de quadro como plano privilegiado resultou dos estudos sobre fisiologia do olhar e perspectiva. Foi um mestre da técnica da perspectiva. Bem aos moldes do nexos contemporâneo da cultura visual – que transforma todos os fenômenos em fenômeno visual – Piero escreveu o tratado *De Prospectiva Pingendi*, que influenciou toda uma geração de artistas. Pesquisou a perspectiva da cabeça humana para adquirir movimentos de caráter psicológico. Estudou a incidência da luz na anatomia dos corpos como função expressiva. *Sua pintura é poesia expressa em formas, cores e luz...poesia realizada nos ritmos matemáticos...sublime métrica.* (Salmi, 1965:171)

A pintura de Piero é caracterizada pelo rigoroso uso da perspectiva e pelo geometrismo das composições figurais. Um exemplo paradigmático é *O Batismo de Cristo* (1450), uma têmpera sobre madeira, que além de apresentar todos os elementos da imagem dispostos numa habilidosa estrutura projetiva: João batiza Cristo no rio Jordão; um pouco atrás um homem despe a túnica para que possa também ser abençoado; três anjos com trajes e asas gloriosas testemunham esta cena calma, à medida que o Espírito Santo, sob a forma de pomba, desce dos céus; a tranquilidade e a serenidade da composição são conseguidas através da série de linhas verticais formadas pelas figuras de pé, pelo tronco de árvore e pelas curvas suaves do rio enquanto vai deslizando na distância. O fascínio de Piero pela perspectiva linear pode ser notado no tratamento das figuras e da paisagem ao fundo, que diminuem de tamanho conquanto vão desaparecendo da vista.

E o quadrado e o círculo?

Estão inscritos na forma do quadro – determinam o campo visual. Os personagens compreendem a parte inferior da composição e estão justapostos e/ou sobrepostos, determinantes da idéia de quadro como quadrado(superfície)-cubo(projeção). O espaço aéreo, representado pelo céu aberto em azul e pela presença geograficamente central da pomba, é determinado pelo círculo(superfície)-esfera(projeção). A arquitetura do quadro faz coincidir o lado horizontal superior do quadrado com a linha do diâmetro horizontal do círculo.

## 5.

**Leonardo da Vinci** (1452 – 1519), gênio universal e mestre do renascimento italiano, encarna duas presenças: o pensador e o artista. Seus inúmeros escritos sobre imagem determinam ênfase na percepção e exaltam o olhar: ***os olhos permitem a mais direta e verdadeira apreensão das coisas, mais do que a imaginação.*** (Trattato della Pittura, 1498)

Para Leonardo a pintura seria a mais natural e superior forma de expressão. A prática pictórica encontraria seu nexos na interseção entre imaginação e realidade. Um processo mental disposto ao nascimento de uma ciência matemática da natureza. Dessa maneira, a experiência artística e universal do intelecto alcançaria o valor científico. Como queria Leonardo: experiência + racionalidade = representação. *O Trattato della Pittura* é revelador de seu pensamento sobre imagem. Vejamos: ...pintura é filosofia. Sutil especulação que considera todas as qualidades das formas... pintura é ciência verdadeira, legítima filha da natureza; nenhuma investigação humana poderá ser

considerada ciência verdadeira se não for submetida a demonstrações matemáticas; o olhar contempla a beleza do universo...tanta excelência...os olhos representam a variedade da natureza.

Contudo, se os entes da linguagem visual que orienta este estudo são quadrado e círculo, universal é o exemplo de *O Homem segundo as proporções de Vitruvio*, o célebre desenho leonardiano – no qual as justas proporções do corpo humano masculino estão inscritas na coincidência espacial de um quadrado e um círculo.

Leonardo inventa uma técnica de anatomia: vincula aos estudos orgânicos, diretamente observados da natureza, os esquemas lógicos da matemática e da geometria. Percepção atenta e intelecto aguçado!

No *Trattato de Anatomia* (em Fac-símile de 1952), um conjunto de desenhos dispersos e nunca pessoalmente sistematizados para publicação, escreveu: *E tu que julgas preferível ver fazer a anatomia a ver os desenhos, reconhecerias a verdade se fosse possível ver na realidade tudo o que estes desenhos te mostram numa só figura...se tiveres o desenho conhecerás a perspectiva? Terás, também, a ordem da demonstração geométrica*. Nada escapa à análise sistemática que Leonardo faz à estrutura do corpo humano: estuda todos os detalhes anatômicos e termina por descrever os órgãos dos sentidos e demonstrar as suas qualidades.

Afinal, para Leonardo o homem é o modelo do mundo!

## 6.

Enquanto Piero e Leonardo, decidem o projeto do Renascimento Figurativo – aquele que vai construir modos de produzir e ver imagens de maneira renovada; que será identificado como *arte e ilusão* (Gombrich, 1959 – primeira edição) ou *norma e forma* (Gombrich, 1966); orientado pela percepção instruída e pela geometria das projeções – outros modos de produção de linguagem presentes no século XX vão operar a atualização daqueles procedimentos.

Citemos um artista peculiar: **Escher!** O artista holandês Maurits Cornelius Escher trabalhava prioritariamente com perfeitas alternâncias de figuras, precisas anamorfoses e contudentes alterações projetivas. As estampas que produzia pareciam, quase sempre, muito reais e todos os pormenores eram desenhados com tamanha complexidade. As cenas que ele elaborou nunca poderiam existir senão na dimensão das imagens artísticas. Os efeitos eram conseguidos porque Escher criava *brincando com os truques da perspectiva*. (Sturgis, 1994:16)

A exposição de mundos estranhos, nos quais nada é o que parece, deu-se na representação subvertida de estruturas anatômicas – homens e animais – e de estruturas arquitetônicas – escadas, janelas, superfícies. No universo de Escher, o que sobe desce, o que está dentro está fora, o modelo pode ser a sua própria representação. Escher pretendia, com a arte, instituir mundos paralelos, tangenciáveis – contudo, impossíveis de co-existência. Fez germinar um universo de ilusões espaciais.

Dialogando com a onipresença do quadrado e do círculo, com as matrizes tridimensionais do cubo e da esfera e, ainda, com a tradição das técnicas da perspectiva artificial, Escher determinou um universo fantástico, inverossímil – mas estruturalmente vinculado aos valores do real



perceptivo, ainda que contrariado.

## 7 •

Se os estudos em cultura visual nascem dos fundamentos de pesquisa em antropologia e dos desenhos de investigação da antropologia visual, que valorizam sobremaneira os valores contextuais, pretendo inscrever neste estudo uma personalidade do panorama artístico brasileiro de nosso tempo: **Regina Silveira**, artista notável, com carreira devidamente consolidada pela crítica e pelo mercado de arte internacionais. Seu universo expressivo trata das subversões da perspectiva *para suprimir de vez a distância com o mundo da arte e da história*. (depoimento da artista para este autor, 1988:12)

Regina, que hoje já alcançou a maturidade artística, é indubitavelmente uma das artistas mais produtivas de sua geração e seus jogos para olhar atualmente percorrem o mundo em propostas cada vez mais surpreendentes. Sua arte sugeriu um ensaio crítico:

A arte de Regina Silveira prepara uma armadilha para nossa visão. Não se iluda: é pleno ilusionismo. Plano Ilusório.

É pelos artifícios da perspectiva que tudo acontece. Tudo está subordinado ao cotidiano objetual.

A argumentação visual, perspectivada, eleva a imagem – que insiste ser representação – aos limites da realidade. O plano, pela manifestação criadora e interferente da imagem, se altera: cita a tridimensão.

Pressuposto 1 – Iluminação. A arte de Regina Silveira acontece sempre pelo advento da luz, que possibilita ao espectador a visão de apelo memorial dos corpos sugeridos. Toda sua produção visual se alicerça no claro-escuro absoluto, desenhado. Silhuetas de corpos que atravessam eixos de luz.

Pressuposto 2 – Ilusão. É o engano dos sentidos. Identificação anormal dos objetos. As projeções ao plano são estabelecidas por falsa percepção. Falsa é a perspectiva. Verdadeiro é o seu total domínio em relação às questões do emprego de volume, claro-escuro e efeitos pictóricos.

Pressuposto 3 – Alucinação. A arte de Regina Silveira nos impõe a percepção de objetos não presentes. Atinge o emocional. Sua arte, alucinante, nos faz perder o uso da razão, do entendimento.

E para que isso ocorra, a artista irá buscar suporte em Escher ou Baudrillard. Sua arte é teoria que nos engana.

A partir da identificação dos pressupostos de invocação conceitual a expressão se traduz pelo ideário objetual.

O que se pretende é iludir o cotidiano. Eis a presença da citação mobiliária. Se efetivamente ausentes em Projectio, são, os móveis e objetos, de participação aparente em Inflexiones. E, um ou outro, distinguidas suas particularidades, nos remetem à visualização de uma pesquisa artística sem paradoxo na arte brasileira.

A artista sabe – e nos indica – que arte está além da expressão. Ela exige pesquisa e reflexão. (Rizolli, 1988:15)

A estrutura central da arte de Regina Silveira é a perspectiva. Tanto domina seus procedimentos que a subversão é apresentada como ato de precisão absoluta. A artista opera linearmente as suas imagens mas, contudo, a concepção é esférica – como bem queria Leonardo: a justa convergência entre forma e luz. Suas imagens propõem projeções excêntricas, de base axial.

## 8.

Um grande globo feito com multicoloridos círculos e quadrados geometricamente deformados é projetado de uma superfície revestida com as mesmas formas. O efeito visual imediato é a ilusão do espaço e do plano. (Barnes, 1996:474)

Assim podemos introduzir este estudo sobre a pintura de **Victor Vasarely**, artista húngaro, nascido no oitavo ano do século XX. Vasarely foi um dos fundadores da *Op Art*: movimento artístico internacional que buscava, nos limites da abstração, efeitos óticos a partir da manipulação ordenada de linhas e formas. Ele baseou seu método de proposição de imagens geometricamente concebidas nos rígidos princípios da Bauhaus – a famosa escola de arte alemã.

Vasarely alterava trajetos lineares e contornos formais para determinar efeitos geométricos tanto exatos quanto vertiginosos. Continuamente concebia jogos para o olhar!

Foi um dos expoentes da pesquisa ótico-cinética. Realizou, a partir de 1956, objetos cinéticos – com estruturas pictórico-dinâmicas baseadas em variantes graduais de cor. Propôs um novo tipo de visualização para uma leitura múltipla da obra de arte e, portanto, para um fruição ativa por parte do espectador. Contextualizado em seu tempo, sua arte incide sobre os novos valores da criação artística:

...a obra de arte não é um fim em si mesma, mas um início; é concebida para ser recriada, multiplicada, transmitida, difundida com os meios técnicos de nossa civilização. A obra de arte (concentração de todas as qualidades em uma única) pertence, agora, à era das qualidades perfectíveis nos números progressivos. (Argan, 1992:687)

Ele parece ser a síntese de todo percurso analítico proposto – Vasarely age entre o estudo instrumental da linguagem visual e a manifestação de argumentos que reafirmam o predomínio da percepção visual, entre os outros perceptos humanos.

Seu universo visual se restringe, para contraditoriamente derivar-se, às apresentações alternadas de círculos e quadrados – devidamente perspectivados.

## 9.

A título de conclusão, estabelecido um percurso que pretendia acentuar a necessidade de consciência de linguagem – em seus fundamentos estruturantes, a escolha de Piero, Leonardo, Escher, Regina Silveira e Vasarely esteve determinada pela crença pessoal de que sobre as questões do olhar, mais do que tudo, as imagens criadas e produzidas pelos sujeitos da arte nos acolhem e nos ensinam – porque nos oferecem a justa calibragem metodológica – acerca de nossas percepções e concepções de linguagem visual – em estudos eminentemente culturais.

Mirzoeff, nos ensina:

a cultura fragmentada que denominamos pós-moderna se entende e se imagina melhor através do visu-

al...o hiper-estímulo da cultura visual moderna, desde o século XIX até nossos dias, dedicou-se à saturação do campo visual. Esse processo fracassa constantemente, já que cada vez aprendemos a ver e a conectar de forma mais rápida...a cultura visual não depende das imagens em si mesmas, senão da tendência a plasmar em imagens ou visualizar a existência. (2003:20-27)

Mitchell nos informa:

a compreensão de que os elementos que formam parte da condição do espectador (o olhar, o olhar fixo... as práticas de observação, a vigilância, e o prazer visual) podem ser um problema tão profundo quanto as diversas formas de leitura (o ato de decifrar, a decodificação, a interpretação, etc.) e esta experiência visual ou alfabetismo visual não se pode explicar por completo mediante o modelo textual (1994:16)

Os dois autores traçam importantes noções para as pesquisas em cultura visual!

Pois, no universo da arte, o fim pode ser o começo. Então:

o olhar...é a janela do corpo humano, por onde a alma especula e absorve a beleza do mundo e toda teoria deve conduzir à visão e toda visão à arte. (Chastel, 1964:427)

#### REFERÊNCIAS

- ARGAN, G.C. (1992) **Arte Moderna**. Companhia das Letras: São Paulo.
- BARNES, R. (1996) **The 20th Century Art Book**. Phaidon: London.
- GOMBRICH, E.H. (1986) **Arte e Ilusão**. Martins Fontes: São Paulo.
- MIRZOEFF, N. (2003) **Una Introducción a la Cultura Visual**. Paidós: Barcelona.
- MITCHELL, W.J.T. (1994) **Picture Theory**. University Press: Chicago.
- \_\_\_\_\_. (2006) **No existen Medios Visuales**. Akal: Madrid.
- RIZOLLI, M. (1988) Artista: Regina Silveira, em **Revista de Arte** n.1. PUC: Campinas.
- \_\_\_\_\_. (2005) **Artista – Cultura – Linguagem**. Akademika: Campinas.
- STURGIS, A (1994) **Magic in Art**. Belitha: London.
- SANTAELLA, L. (2001) **A Percepção**. Experimento: São Paulo.

\* os demais autores estão citados em Rizolli (2005)

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Marcos Rizolli. Doutor em Comunicação e Semiótica: Artes; Pós-doutorando em Cultura Visual. Professor Universitário; Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo/Brasil. Pesquisador em Linguagem Visual; Crítico de Arte e Curador Independente; Artista Plástico.

## VII SALÃO DO MAR: CARTAS NÁUTICAS PARA NAVEGAR

*Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, Moema Martins Rebouças*

### RESUMO

Uma proposta educativa para um Salão de Arte temático que após sete anos de existência amplia-se com a participação de artistas de 19 estados de diferentes regiões do Brasil. Envolvendo desde a seleção e a formação de monitores e oficineiros até o material de apoio utilizado, o que apresentaremos aqui é um recorte dessa ação educativa focando sobretudo nos objetivos deste projeto e no trabalho compartilhado com os professores inscritos nas oficinas que chamamos “Encontro com o professor”. Nelas, consideradas espaços de troca e de diálogo, aprofundamos relações, lidamos com os imprevistos e nos surpreendemos com a participação de todos. Palavras-chaves: ensino da arte; semiótica visual; formação continuada.

### ABSTRACT

*An educational proposal for a thematic Salon that after seven years of existence enlarges with the artists participation of 19 states from different regions of Brazil. Involving since the selection and the vocational training of monitors and students responsible for workshops to the support material applied, we will present here a clipping of this educational action, focusing particularly the objectives of this project and the work shared with the teachers inscribed in workshops we've called "Meeting with the teacher". In then, considered as spaces of exchange and dialogue, we went deeper in relationships, we've dealt with the unexpected and we're surprised with the participation of them all.*

*Key words: art teaching; visual semiotics, continuous vocational training.*

### COMO OUTRAS HISTÓRIAS DESTE NOSSO PAÍS

O Salão do Mar surge para suprir uma falta numa capital que é uma ilha; resgatar a sua memória, tendo como coadjuvante o mar que a cerca e, ao mesmo tempo, conquistar um espaço de realizações de exposições. Assim começa essa história! Em setembro de 1999 a Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Vitória firma um acordo com o então Capitão dos Portos do Espírito Santo, Nelson Lanza Pires de Oliveira que, sensibilizado, cede o espaço da Casa Porto (construída em 1903 e localizada no centro da cidade de Vitória, sediou durante anos a Capitanía dos Portos do Espírito Santo) para a sua primeira grande exposição, uma homenagem aos 448 anos da cidade de Vitória.

Agora, sete anos depois e ainda cumprindo esta destinação de abrir espaços para humanizar a cidade, integrar e se apropriar de áreas e assim, reinventar essa cidade, o VII Salão do Mar, devido às suas dimensões, realiza-se no Armazém 5 (cinco) do Porto de Vitória, espaço cedido pela Codesa (Companhia Docas do Espírito Santo), num momento em que o Porto de Vitória comemora 100 anos de existência.

Um salão de arte em um armazém que estocava celulose. Lá, nesse espaço-porto ele ganha

outros sentidos e são alguns deles que queremos narrar aqui: Um é a dimensão pois, se anteriormente o Salão destinava-se a artistas do Espírito Santo e Minas Gerais, agora ganha uma abrangência nacional. Foram 410 inscrições, dentre as quais foram selecionados 27 artistas de 19 estados brasileiros, possibilitando um intercâmbio de idéias entre as várias produções artísticas em nosso território. O que une as obras, uma temática; o que as distancia e as singulariza: a diversidade de pontos de vista, de linguagens, de suportes, de materiais, de modos de “ser arte”. Tendo como referencial esta unidade e ao mesmo tempo esta diversidade, a localização e principalmente a pretensão de nos aproximarmos das obras apresentadas, é que propusemos a ação educativa para o Salão (Prof. Aparecido Cirillo, Maria Auxiliadora C. Corassa e Moema Martins Rebouças).

Transformamos então o espaço expositivo do Armazém 5 da Codesa e seu entorno, em carta náutica para nossa navegação. Transformamos também os visitantes, professores e seus alunos em navegadores e oferecemos como material de apoio um CD, e quatro cartas náuticas, contendo cada uma, uma diferente rota de navegação com histórico do salão, conversas com o professor, informações sobre os artistas e suas obras e as fotos dos trabalhos. O nosso desejo é preservar a memória dessa exposição para além deste espaço e de seu tempo. O desafio está em seduzir os transeuntes da cidade e do porto, para que entrem no armazém e naveguem pelas obras, vivenciando essa experiência.

#### **A DIVERSIDADE APRESENTADA**

Obras com diferentes suportes, materiais, volumes, cores, formas, sentidos...O mar que instigou civilizações durante séculos e séculos a decifrar os seus mistérios, a perceber os seus movimentos e estimulou os homens à navegação, está não somente no cais que margeia o armazém, mas nas obras ali apresentadas. Desenhos, fotografias e gravuras ocupam suas paredes junto com *containers* instalados em seu interior e que, por sua própria natureza, reiteram a temática proposta para esta exposição e guardam coerência com o local escolhido. Estes *containers* criam assim, dentro do espaço expositivo, uma área na qual está agrupada a quase totalidade das vídeo-instalações. Distribuem-se ainda pelo armazém 5, uma instalação sonora – cujos elementos constituintes extrapolam a área deste espaço e se projetam para além de seus limites, atingindo de um lado a rua e do outro o mar, e várias outras instalações construídas a partir de objetos apropriados do entorno e de nosso cotidiano, que aqui se encontram ressignificados. Nestes, não apenas a visibilidade, mas também sentidos como o do gosto (enquanto gustação), guardam vinculação com a temática do mar, manifestando-se então enquanto objetos de arte neste evento, alguns inclusive irrompendo deste espaço e invadindo a rua, como por exemplo uma das obras intitulada *Varal*.

#### **UM PROJETO DE AÇÃO EDUCATIVA**

Se cada proposição por si se constitui num modo de ver que exclui os demais e não tendo como fugir dessa premissa, optamos por criar percursos sem a pretensão de esgotar as outras possibilidades, que não fossem os únicos e que não fossem também os das respostas, mas trajetos que suscitassem questionamentos. Outro ponto que consideramos ao interagirmos com as obras foi o

de aproximação ao universo escolar a partir das diversas faixas etárias que ele abrange. Portanto, de novo, na impossibilidade de abarcar toda a diversidade e singularidade dos sujeitos que o compõem, optamos por três “rotas” que podem ser navegadas não apenas pelas crianças da educação infantil como pelos jovens do ensino médio, mas que também destinam-se a outros sujeitos, visitantes, como aqueles que andam naquelas imediações da cidade. As denominações que estas rotas receberam da Educação infantil, passando pelo Ensino fundamental e chegando ao Ensino Médio foram, respectivamente: *Todos à bordo!!!!*, *Levantando âncoras!!!* e *Navegando em redes!!!!*

Para unificar o material pensamos numa metodologia única para as três “rotas” propostas, estruturadas em etapas sugeridas aos navegadores, nas quais constam:

**1. Dados da tripulação:** diz respeito à faixa etária correspondente e seus modos de apreensão da arte. Aqui, nos fundamentamos não somente nas referências sobre arte e a criança/adolescente, mas também em um pensador e pesquisador, trazendo para o material a sua “voz”, em citação direta, que para nós foi o eixo inspirador e orientador de nossa proposta de navegação ;

**2. Uma rota entre tantas:** a apresentação do percurso por meio das obras ressaltando o que há nelas e os efeitos de sentido produzidos, não se apresentando o trajeto de modo linear, mas como uma rede que em sua tessitura estabelece conexões, ou seja, enfatiza-se o diálogo estabelecido entre as diferentes obras expostas;

**3. De navegador para navegador:** neste segmento procuramos exaltar a mediação entendida aqui como possibilidade de viver a experiência da arte como provocadora, questionadora e processual;

**4. Navegando outros mares:** Referências bibliográficas e sugestões de outras navegações, para aqueles que desejarem se aprofundar nesta experiência sensível e ampliar seus conhecimentos;

**5. A bússola:** o glossário, possibilitando uma maior orientação e compreensão quanto aos termos utilizados.

Como seria impossível, trazer para este texto todas as obras, apresentaremos a seguir as três Cartas Náuticas, das quais constam os nomes dos artistas participantes e o pensador que nos conduziu nessa navegação:

**1. Rota: Todos à bordo!!!!** Para esta “rota” selecionamos as obras dos artistas Ana Gastelois, Aníbal e Branca, Bruno Vieira, LAB-Comunidade Criativa, Lourival Batista, Luciana Ohira e Sérgio Bonilha, Maria Lúcia Cattani, Miro Soares e Raquel Baelles e partimos da afirmação do filósofo Merleau-Ponty:

“O corpo é simultaneamente vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar-se e reconhecer naquilo que então vê o ‘outro lado’ ...”

**2. Rota: Levantando âncoras!!!** Nesta outra “rota” foram escolhidos os artistas Adams Carvalho, Beatriz Pimenta, Botner e Pedro, Carla Zaccagnini, Charles Klitzke, Dayse Resende, Edney Antunes, Isadora Bonder e Marcelo Salum, tendo nos servido como ponto de partida a fala do sociossemiticista Eric Landowski:

“O sentido se constrói em situação, em ato, isto é, na singularidade das circunstâncias próprias a cada encontro específico entre o mundo e um sujeito dado, ou entre determinados sujeitos”

**3. Rota: Navegando em redes!!!!** Nossa terceira e última “rota” nos utilizamos das obras de André Burian, de Camila Sposati, de Cristine de Bem e Canto, de Fábio Okamoto, de Gustavo Pessoa, de Herbert Pablo Bastos, de Patrícia Osses, de Roosivelt Pinheiro e de Silfarlem Oliveira, apoiando-nos no filósofo Walter Benjamin:

“Mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ele se encontra. É nessa existência única, e somente nela que se desdobra a história da obra.”

### **O ENCONTRO COM OS PROFESSORES**

Este encontro ocorreu no próprio Salão do Mar, em um anexo formado por quatro *containers* e localizado na plataforma do cais entre o armazém e o mar, com ar-condicionado e largas janelas de vidro, por onde se descortinava o mar e o cais, cuja rotina prosseguia e podia ser observada, de modo privilegiado, do ambiente. Os professores mediante inscrições prévias, distribuíram-se nos três turnos (manhã, tarde e noite), com uma média de público de 30 professores por turno, na qual constatamos um percentual de 90% de vinculados às Redes Municipais de Ensino de Vitória, Serra e Vila Velha, sendo os demais, constituídos por alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo e por professores das redes estadual e particular de ensino.

Se é uma exposição temática com trabalhos apresentados em várias linguagens e técnicas que concretizam o tema, quais as relações existentes entre as obras que possibilitam a criação de rotas de navegação entre elas? Pense na criação de uma rota para determinada faixa etária de alunos para os quais você leciona. O desafio é não agrupá-las somente pelas técnicas.

Com esta provocação iniciamos as oficinas – o olhar do professor não poderia estar distanciado de seus alunos, considerando que ele seria o principal mediador entre as obras ali expostas e o universo escolar no qual estava inserido. Por outro lado, consideramos também a relevância de uma exposição temática e sua especificidade, quer dizer, como cada obra presente figurativiza o tema proposto ou seja, a partir de uma invariante quais as variações apresentadas e as relações estabelecidas entre as obras, considerando ainda que ver é ver em relação e nas várias possibilidades de manifestações ali expostas. Por fim, pretendíamos provocar o professor para que ele ultrapassasse o que seria mais simples e usual que é ver e abordar as obras pela técnica, ou ainda mesmo por sua materialidade. Assumindo um discurso autoritário, escamoteado pela sedução, afirmamos o desafio da proibição, “do não poder” para instigar um “poder-fazer” de ou-

tro modo. O memorial do artista, sua biografia e as intencionalidades que antecedem a fatura da obra também não foram apresentados, pois o que buscávamos era provocar o professor /leitor para ver a obra e vendo-a, deixar que ela apontasse sua visibilidade, visualidade e sentido.

O percurso deveria ser traçado da obra para o contexto e não ao contrário – da vida do artista para a obra. Por outro lado, uma leitura da obra deveria levar em conta o que está nela, pois ela é produto de determinado tempo e espaço, realizada por um sujeito – o artista, que pertence a determinado grupo social, portador de formações ideológicas e possuidor de um caráter histórico. Consideramos, então que a leitura da arte deve levar em conta o que há nela, e as suas relações com o contexto da qual faz parte. Não importa aqui, o que o artista quis dizer, mas o que a obra diz e como diz o que diz. Nessa proposição semiótica a leitura:

“se dá num processo de construção do leitor a partir de sua ação como intérprete e co-autor na relação estabelecida entre o texto a ser lido, e entre o seu autor. Não importa a linguagem, o meio de expressão, que ao ler o texto de um autor, o leitor não o faz de maneira passiva, mas torna-se participe de seu próprio conhecimento ao estabelecer relações significativas com a obra lida pelas vias da leitura” (Rebouças, 2003).

Os princípios acima sintetizados, e implícitos em nossa questão provocadora, que é ao mesmo tempo uma metodologia de trabalho, foram apresentados aos professores os quais a seguir, foram convidados a percorrer o VII Salão do Mar, em duplas ou trios, observando as obras e propondo ao término deste percurso suas próprias “rotas”, com pelo menos nove das vinte e sete obras.

#### **APRESENTAÇÃO DAS ROTAS PELOS PROFESSORES**

A apresentação das “rotas” propostas pelos professores, após circularem pelo Salão e observarem as obras, baseou-se inicialmente na faixa etária dos alunos com os quais trabalham. Constatamos que a maioria encontra-se vinculada ao Ensino fundamental (80,76%), seguido pela Educação infantil (15,38%) e pelo Ensino médio (3,84%).

Quanto ao fio condutor, a partir do qual as obras foram agrupadas por eles em “rotas”, apontaram-se como motivadores para sua elaboração e suscitados pelas produções artísticas expostas junto ao Salão do Mar, os seguintes aspectos: o movimento – que aparece em primeiro lugar, seguido pelo mar (e sua sonoridade) e pelas formas. Há também o conceito de arte, o cotidiano, a presença do sal, o possível interesse dos alunos, a ligação criança/mar, a proximidade das obras, a sensibilidade em relação ao meio ambiente, a organização espacial das obras, os diferentes suportes da arte contemporânea, o tempo e a morte e a visão crítica que as obras escolhidas permitem.

Foi interessante e gratificante perceber, nas discussões decorrentes das apresentações, as ligações estabelecidas pelos professores a partir das obras por eles selecionadas. Estes, em sua maioria, extrapolaram questões relativas ao material ou mesmo ao título das mesmas, ousando não apenas apontar elementos inerentes aos conteúdos nelas presentes, mas também sugerindo desdobramentos e diálogos possíveis entre as obras.

Uma outra constatação diz respeito ao aprofundamento das questões levantadas pelos pro-



fessores a partir de suas escolhas. Notamos que este aprofundamento foi decrescente, nesta ordem, ao compararmos os inscritos nos turnos da tarde, da manhã e da noite. Um outro aspecto também constatado, cuja presença na fala de alguns dos professores nos incomodou, foi o termo “releitura”, ilustrado por propostas que visavam simplesmente outras faturas a partir das obras escolhidas e analisadas.

Estas oficinas, que constituem apenas uma das etapas de nosso projeto, pois está previsto que estes professores retornem com suas turmas ao espaço expositivo e participem das visitas monitoradas, nos dão no momento apenas uma visão parcial de nosso universo docente quanto às possibilidades de abordagem da arte, notadamente da arte contemporânea. O que pretendemos é que estes professores atuem efetivamente como mediadores entre o que está exposto no VII Salão do Mar e seus alunos, após terem vivenciado este espaço e as obras, abordando a arte contemporânea e incorporando-a aos conteúdos de seu cotidiano escolar. Gostaríamos de esclarecer que este projeto se encontra em processo, tendo já decorrido pouco mais de um mês e meio do início do Salão, que permanecerá aberto até o dia 21 (vinte e um) de julho próximo e que outras interferências e análises serão empreendidas por nós no decorrer deste período.

De qualquer modo, devemos ressaltar a importância da disponibilidade e do interesse dos profissionais ligados ao ensino da arte em nosso Estado, em participar destas oficinas, a fim não apenas de vivenciar e desvendar o universo da arte contemporânea – ainda privilégio de poucos, de considerar um espaço expositivo como espaço educativo e, acima de tudo, de se conscientizarem de sua atuação como mediadores entre a arte e seus alunos, contribuindo para um melhor acesso dos mesmos à produção artística contemporânea nacional.

#### **REFERÊNCIAS**

- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet e Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Ed Brasiliense, 1985.
- LANDOWSKI, Eric. Presenças do outro. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- MERLEAU-PONTY. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- REBOUÇAS, Moema Martins. O discurso modernista da Pintura. Lorena, CCTA, 2003.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (PUC/SP, FFCHL/USP, CNRS). Secretária da Associação Brasileira de Semiótica (ABES). Professora dos cursos de Graduação do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Publicou vários artigos, organizações de livros e seminários.

Moema Martins Rebouças. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (PUC/SP, FFCHL/USP, CRNS), Presidente da Associação Brasileira de Semiótica (ABES). Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UFES. Publicou vários artigos, organizações de livros, autora de O discurso Modernista da Pintura e do material educativo arte br-IAE.

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CONTEÚDOS ATUAIS NA SALA DE AULA

*Maria Cristina da Rosa*

## RESUMO

Pretendeu-se neste artigo relatar as reflexões produzidas, por meio de entrevista, com os professores de arte da rede pública. Identificou-se como problema de pesquisa, o discurso dos professores sobre os conteúdos de arte contemporânea. No que tange as questões que estruturaram a entrevista com os professores destacou-se: Conhecimento da proposta curricular, Conteúdos, modos de planejar, enfoque metodológico e ensino da arte contemporânea. As dificuldades de articular a arte contemporânea na sala de aula constituem-se como um desafio na formação dos professores de arte. A chave para a preparação de um público capaz de olhar e mergulhar na produção artística atual, de modo a construir um pensamento crítico, está nas condições de trabalho do professor. Educação continuada e acesso à produção artística atual.

Palavras-chave: Arte, Contemporânea, Ensino de Arte, Formação de Professores.

## ABSTRACT

*This article intend to mention produced reflections, by means of interview, with art teachers of public schools. It was recognized as research problem, teacher's speech about contents of contemporary art. In what refered the main point of the questions in that interview, detached: curricular purpose knowledge, contents, means of plan, methodological focus and contemporary art teaching. The difficulties of articulate contemporary art in classroom are established like a challenge in teachers of art formation. The key to preparate some people who can look and dive in real artistic production, in way of build a critical pensament, is placed in teacher's work condition. Continue education and real artistic production access.*

*Keywords: Contemporary Art, Art Teaching, Teacher Formation.*

Este artigo tem como objetivo apresentar o relato de uma pesquisa realizada na rede pública de Florianópolis por meio de entrevistas com professores de Artes Visuais. Pretendeu-se averiguar a utilização dos conteúdos da arte contemporânea na sala de aula.

No sistema artístico as possibilidades de alargamento do conceito de arte estão em crescente ampliação. No entanto, na realidade escolar do ensino de arte este quadro não se repete. A falta de formação específica para o ensino da Arte Contemporânea em sala de aula, produz uma ênfase no ensino das artes visuais voltadas para a arte tradicional e moderna.

Neste estudo ressaltou-se a utilização dos conteúdos da Arte Contemporânea entre os professores de artes visuais, por entender que este tema é crucial na atualidade para a ampliação do olhar sobre a produção artística da humanidade. Pretende-se neste texto enfatizar as respostas dos professores para as questões mais gerais em relação à ação de protagonizar ou não o ensino da Arte Contemporânea.

Tanto Heartney (2002) quanto Archer (2001) destacam o papel da multiculturalidade no contexto da arte contemporânea. Cabe ressaltar que é possível incluir as proposições de artistas feministas, negros e demais grupos culturais diferenciados, que possuem identidade com o campo da contemporaneidade, neste leque da produção atual que prioriza o rompimento com a relação linear de expressão artística. Assim, espera-se que a sistematização desta pesquisa possa servir de apoio à estruturação de processo de educação continuada de professores.

#### **O PERCURSO DE PESQUISA:**

Na rede municipal de Florianópolis, Santa Catarina, apenas os alunos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série têm professor de Arte com formação na área. Ao todo, a rede conta com 25 escolas básicas que atendem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. O concurso para a entrada de professores de Arte é por área, Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. Mesmo que a rede ainda não garanta aos alunos o direito de passar por todas as áreas, já consegue fazer com que o professor atue em sua área de formação. Dos 25 professores existentes na rede 15 atuam na área de artes visuais. Destes, 12 concederam entrevista ao projeto.

Na entrevista buscou-se averiguar o perfil destes professores, onde se constatou que: 02 estão concluindo a graduação, 05 dos professores entrevistados são especialistas, 01 possui o mestrado e outro está concluindo o mestrado. Os demais apresentam graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Outro dado a destacar é que entre os professores entrevistados, metade é substituído o que desfavorece os resultados da educação continuada proposta pela secretaria da educação, pois todo ano o contingente de professores é renovado. A maioria dos professores é formada por mulheres na faixa etária entre 30 e 42 anos demonstrando um corpo docente relativamente jovem.

A rede conta com um espaço de formação semanal para os professores, esta atividade é coordenada por um professor de arte. No entanto os projetos de formação são fragmentados dada a rotatividade destes coordenadores.

No processo de formulação de um projeto político pedagógico coletivo, mesmo que as chefias e os professores sofram rodízio, aqueles que ficam envolvidos no processo, acabam dando continuidade ao trabalho do grupo, produzindo ampliações na formação continuada de professores. Assim as secretarias de educação, bem como, as escolas necessitam pensar e articular a formação de professores de Arte nos aspectos educacionais como também, nos aspectos específicos de sua linguagem de formação.

Por meio de entrevista semi-estruturada as alunas Ana Maria Quadros, Jaqueline da Silva Dutra e Júlia Rocha Pinto, do curso de Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas realizaram entrevista com os professores de Artes Plásticas da rede municipal de ensino. No que tange as questões desenvolvidas com os professores destacou-se cinco categorias: 1- Conhecimento da proposta curricular, 2- Conteúdos utilizados em sala, 3- Modos de planejar, 4- Enfoque metodológico e 5- Ensino da Arte contemporânea. A partir destes eixos é que se pretendeu abordar as falas dos professores.

## **A FALA DOS PROFESSORES:**

Na tentativa de investigar os conteúdos de arte contemporânea, utilizados pelos professores em sala de aula formulou-se como primeira questão à aproximação dos professores com os documentos oficiais que disciplinam a prática pedagógica no estado de Santa Catarina. Assim, questionou-se os professores acerca do conhecimento que tinham em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte – PCN's Arte. Dos 12 professores todos são unânimes em apontar que conhecem o documento nacional os PCN's de Arte. No entanto nesta unanimidade ficam explícitas algumas discordâncias com os PCN's, ou pelo menos, com o modo como este é mostrado aos professores. No sentido de mostrar um pouco deste aspecto cabe transcrever algumas falas que apontam nesta direção:

Acho que no papel é tudo bem resolvido e eu até vejo que os professores tentam colocá-la em prática, porém a rede municipal de ensino limita por não disponibilizar recursos, as condições são precárias. (Depoimento professor I).

Surgem nesta contribuição dois aspectos importantes, um que diz respeito ao caráter utópico da proposta que deseja atender a todo o país, sem considerar as diversidades locais. Por outro lado, pode se dizer, que as propostas são colocadas para o professor sem que exista uma preparação para ler e interpretar sua orientação filosófica, política e didática. Um segundo fator diz respeito à falta de investimento das redes de ensino na compra de materiais para arte, equipamentos e condições de espaço físico. Esta é talvez uma das queixas mais recorrentes entre os professores de artes visuais. Por meio da fala de outro professor identifica-se a percepção das questões de recursos como um limitador da prática docente. Falando dos PCN's o professor menciona que:

São muito abrangentes no que se refere ao ensino em rede pública, na realidade ficamos um pouco atados pelas condições que a rede não fornece. (Depoimento do Professor N).

As dificuldades dos professores no ensino da arte contemporânea se constituem muito mais no campo das concepções conceituais do que propriamente no fazer de sala de aula. Os materiais propostos pela arte contemporânea são bastante presentes no cotidiano das escolas, até porque existe uma ampliação de possibilidades se compararmos com a arte moderna ou de períodos anteriores. Este pode também ser um limite dos PCN's Arte, na medida em que apontam poucos aspectos para a compreensão da arte contemporânea.

Já no que diz respeito à Proposta Curricular de Santa Catarina, muitos professores conhecem-na menos do que os PCN's Arte. A professora C aponta que este desconhecimento se dá pelo fato de ser de outro estado. Já o professor F diz conhecer, achar boa, porém não a utiliza para preparar seus planejamentos.

Em relação à proposta curricular do estado um dos professores se coloca contrário ao ca-

ráter polivalente que está implicitamente colocado no seu teor. O professor L apresenta o seu argumento:

Não concordo com a parte da proposta estadual que defende a polivalência, mesmo porque o professor não consegue se qualificar para todas as áreas.).

Eu trabalho com as três linguagens, no primeiro trimestre ensino artes plásticas, no segundo cênicas e no terceiro as aulas são de música. (Depoimento professor M).

Mesmo que muitos aspectos do ensino de arte tenham avançado a partir da década de 1990, ainda ronda nas escolas o debate acerca da polivalência. O governo defende este posicionamento pela economia que isto significa aos cofres públicos. Já na escola existe um sentimento um tanto “romântico” acerca da necessidade de que os alunos tenham acesso às diversas linguagens da arte, no cenário atual. Ao mesmo tempo o professor sente-se pressionado a ministrar suas aulas no viés polivalente, mesmo perdendo a qualidade e o aprofundamento em cada uma das linguagens.

No que diz respeito à proposta curricular municipal os professores demonstram desconhecimento. Mesmo quanto à participação de educadores da rede na construção deste documento. Um dos professores entrevistados aponta que o documento do município é muito abrangente, que precisaria de objetivos mais direcionados para cada um dos ciclos. Cabe ressaltar que este documento, no capítulo das artes visuais, traz uma vertente multiculturalista e propõe o trânsito entre as modalidades das artes visuais, inclusive quanto a arte contemporânea. Talvez coubesse aos educadores do município ampliar o debate acerca desta proposta criando situações de aprendizagem para os professores no contexto da formação continuada.

Um segundo questionamento feito aos professores é relativo aos conteúdos utilizados em sala de aula. Numa primeira análise existe, entre os professores, uma dificuldade de definir o que é conteúdo, o que é metodologia e o que é técnica. Um aspecto importante a se destacar é o fato de muitos dos professores manifestarem o desejo de utilizar como ponto de partida os saberes que os alunos trazem consigo.

Partindo dos saberes trazidos pelos alunos, o professor consegue ampliar as possibilidades de um trabalho de qualidade ao mesmo tempo em que cria um elo com as turmas, facilitando do ponto de vista emocional o trabalho pedagógico. Seria importante destacar que muitos professores necessitam realizar sondagens com os alunos pela rotatividade de professores nas escolas ocasionadas pelo número de professores substitutos.

Neste primeiro mês de aula, a escola obedece a um período de sondagem, onde vemos o nível de uma turma e outra. Mas trabalho com imagem, produção e contextualização. (Depoimento professor L).

Considerando o grande número de turmas, muitos dos professores entrevistados não con-

seguiram apontar uma linha de trabalho com uma lógica desencadeadora das atividades. Os conteúdos selecionados para serem apresentados na entrevista eram isolados, o professor não acenava com um fio condutor. Algumas falas:

A escola tem temas bimestrais nos quais os professores devem trabalhar a partir destes. (Depoimento professor F).

Trabalho história da arte paralelamente aos trabalhos plásticos feitos pelos alunos. (Depoimento professor N).

Por exemplo, numa turma que eu escolhi, estou trabalhando com Bauhaus, Sebastião Salgado... (Depoimento professor N).

Outro aspecto questionado aos professores foi no sentido de conhecer o modo como planejavam. Este tema mostrou que todos tinham um modo de planejar e o empirismo que reinava nas escolas, deu lugar a um discurso sobre planejamento. Na década de 1990 realizou-se uma pesquisa com professores na rede pública de Florianópolis e a improvisação foi o argumento mais forte do planejamento. ROSA e OLIVEIRA (1993).

No discurso do planejamento, os professores apresentaram várias modalidades: à temática do planejamento por projetos, por temas abrangentes da escola, a construção de um planejamento geral que vai sendo detalhado ao longo do ano, bem como, planejamento por trimestre. Considerando a maneira como os conteúdos eram divididos nas diversas turmas os professores apresentaram preferência por dar opções para que os alunos escolhessem os temas, contextualizar o tema na realidade dos alunos, Partir do ponto onde os alunos estão colocados. Um dos professores apresentou a seguinte formulação:

As turmas de 5ª série têm dificuldade em se concentrar e entender as aulas de história da arte, por isso me detenho mais em atividades manuais, pesquisas e trabalhos, enquanto que nas demais turmas estudam arte pré-histórica na 6ª série, Idade Média na 7ª série e arte moderna e contemporânea na 8ª série. (Depoimento professor F).

O ensino da história da arte de maneira cronológica ainda é bastante usual entre os professores de artes visuais. Por um lado, este modo se coloca como modelo de aprendizagem na sua formação inicial de professor e de outro porque para transitar por meio de temáticas, ou mesmo construir caminhos de um tempo ao outro na poética dos artistas, requer um estudo mais aprofundado do que apresentam as formações esporádicas propostas pelas redes de ensino. Fogem a esta regra os educadores que têm a oportunidade de se especializar por meio de um curso de pós-graduação, ou ainda aqueles que possuem uma linha orgânica com algum curso de educação continuada.

Considera-se que estas questões servem de pano de fundo para o debate do ensino da arte contemporânea nas escolas. Mostra a necessidade do professor que atua na rede de ensino de aprofundar seus conhecimentos acerca do ensino da arte contemporânea, rompendo desta forma, com o modo conservador de ensinar arte. Vários depoimentos vão apontar para este quadro:

Arte contemporânea só é visto pela 8ª série e se faz com dificuldade, pois a escola não possui materiais nem estrutura para uma aula atraente. (Depoimento professor F).

Sim, é o que mais ensino. Na 8ª série já abordo totalmente, na 7ª faço uma introdução. (Depoimento professor L).

O grafite envolve um pouco da arte contemporânea e o melhor é que os alunos se identificam e não tem tanto repúdio quanto pela arte conceitual, por exemplo. (Depoimento professor B).

Esta última fala aponta para a leitura que os professores fazem acerca dos alunos, no que diz respeito ao estranhamento em relação à arte contemporânea. As falas de outros professores também vão trazer a tona este debate. Muitos percebem que os alunos não se identificam com a arte contemporânea. Por outro lado poderia ser considerado este estranhamento como um passo para a construção de um projeto de trabalho que se apropriasse das poéticas, de alguns artistas plásticos, bastante cotidianas.

No centro desta repulsa da arte contemporânea, que muitas vezes é dos alunos e dos professores de arte também, estão depositadas as angústias pelo desconhecido. A arte contemporânea é provocativa, ela rompe com uma estética clássica que busca a harmonia perfeita. A arte contemporânea é desarmonia, é inquietação, é indagação.

Na atualidade, os professores de arte têm a possibilidade de buscar informações que já estão sistematizadas. As tecnologias de informação estão mais próximas. No entanto a diversidade destas informações, das poéticas artísticas é bastante grande, dificultando a sistematização pelo professor. Por outro lado, o professor conta com a ajuda dos alunos, que se estimulados, constroem um percurso em colaboração com o professor. O exercício constante de apreciar a estética da arte contemporânea, juntamente com o hábito da frequência a exposições nesta temática, colaboram para diminuir o distanciamento entre a arte contemporânea e o seu público.

Esta última fala se constitui no sentido da descoberta de novas possibilidades, da percepção de que a ação docente é uma constante aprendizagem.

Olha...eu acho muito difícil abordar esse assunto em sala de aula por causa da repulsa dos alunos em dizer "isso é arte? Eu faço melhor!" Neste ano eu resolvi arriscar e comecei a trazer materiais sobre Duchamp para a sala de aula. No começo foi difícil, mas comecei a levantar questões sobre o que é arte, a mudança do papel do "artista"... Aos poucos eles estão ficando menos arredios, mas como sempre alguns gostam outros não. (Depoimento Professor N).

No significado desta fala está a coragem de tentar. Um exercício pedagógico de quem se coloca na busca de dar um significado a ação pedagógica, mesmo sem muitas facilidades. Neste sentido acredita-se que uma ação de educação continuada, comprometida com a formação de educadores reflexivos, aliada a administração da formação docente pelo professor, poderá desencadear num importante processo de educar nas escolas para as questões contemporâneas, inclusive a arte. Neste sentido cabe aos professores refletir, problematizar e sistematizar os conteúdos da arte em direção a produção de um discurso articulado com uma prática de pesquisador, acreditando que as possibilidades se renovam no cotidiano da escola. Na ação docente, na participação do aluno. No olhar para fora da escola.

### **PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE:**

Concretamente é possível identificar as dificuldades do ensino da arte contemporânea por parte dos professores entrevistados. Maduro (2005) identifica alguns temas básicos que estão relacionados ao debate do ensino da arte contemporânea. O autor destaca o modelo de Arte contemporânea ensinado nas escolas, a importância dos museus neste contexto, o trabalho pedagógico para ensinar arte contemporânea e as tecnologias contemporâneas. Acrescenta ainda a necessidade de pensar os conceitos de Arte: contemporânea, moderna e clássica.

Efland (2005) ao tecer considerações sobre o ensino de arte no pós-modernismo, destacou a mudança do modernismo para o pós-modernismo como um percalço na trajetória do professor de arte. O autor enfatizou cinco aspectos que se constituem referências para o ensino da Arte Contemporânea.

Um deles diz respeito à "natureza da Arte" que no modernismo é percebida como um objeto único a ser estudado num cenário reservado. Já no pós-modernismo é resultado de um processo de produção cultural que deve ser estudada em um cenário global. Rosa (2005) considera que uma das orientações mais fortes na formação de alunos e professores no modernismo é o movimento Escola Nova que valorizou de forma suprema a expressão infantil como representação do novo. Sustentada na concepção de Efland (2005) acerca da ideia de estudo num cenário reservado. Daquilo que ainda não havia sido maculado pelo mundo adulto.

Num segundo aspecto o autor destaca a "visão de progresso". No modernismo a arte é encarada como produto que gera progresso, considera a sociedade como articuladora de narrativas e a arte como produto destas narrativas. Já na visão pós-modernista posta por Efland (2005) o progresso é uma criação modernista. As mudanças se constituem por meio de trocas e o estudo destas mudanças deveria considerar a multiplicidade das narrativas. Cauquelin (2005) aponta considerações acerca do Pós-moderno, para a multiplicidade de narrativas consideradas por Efland (2005).

É, pois, uma fórmula mista, que concede aos produtores de obras a vantajosa posição de portadores de



uma nova mensagem e desloca ou inquieta os críticos e historiadores da Arte, que não sabem como captá-la nem a quem aplicá-la (Cauquelin, 2005, P.129).

Este ponto de vista destabilizador apontado pela autora considera que o pós-moderno diz respeito ao anti-moderno, ou seja, a negação da visão linear de história a contradição de viver em uma sociedade em progresso.

Pondera ainda que um terceiro aspecto é a “vanguarda” que no modernismo é ação das elites e ainda que a educação deveria ser o meio pelo qual as produções deste seletivo grupo seriam apreciadas por toda a sociedade. Já no pós-modernismo o autor avalia que a autoridade das elites deve ser questionada. Assim o papel do ensino de arte deveria ser propiciar ferramentas para uma crítica consistente por parte dos alunos. Hernandez (2005) marca que a crítica consistente dos alunos só é possível a partir de um processo de formação para os educadores. Acrescenta-se a concepção de profissional reflexivo na visão de Alarcão (2001).

Ainda como quarto aspecto Efland (2005) destaca as “Tendências estilísticas” onde, no modernismo, a produção se desloca para os movimentos abstratos e não-representacionais. Nesta concepção moderna os alunos devem ser ensinados a manifestar-se pelas vias abstratas e conceituais. Já no pós-modernismo os alunos são encorajados a estudar o pluralismo estilístico. Assim, os alunos precisam ser estimulados a distinguir e decodificar diferentes representações da realidade.

Canongia (2005) traça as mudanças ocorridas a partir da derrocada das vanguardas abstratas, entre estas destaca a contribuição de Marcel Duchamp a partir da criação dos “readymades”.

“Com o ready-made dava-se o derradeiro golpe contra os modelos convencionais modernos. De certa forma, ele é a própria agonia da idéia de modernidade, pois desmantela os princípios e técnicas que regulamentaram os programas modernos e nega o sistema de valores que edificou a própria noção de objeto artístico. (Canongia, 2005, p. 15-16).

Os pontos de vista apontados por Efland (2005) organizam um caminho para o professor de arte que propõe o estudo da Arte no seu cenário social. A diversidade de trocas entre os grupos do mesmo espaço cultural e com outros de diferentes cenários. Anjos considera que “A autoafirmação de culturas locais frente ao processo de globalização tem gerado o reconhecimento alargado de uma produção simbólica antes escassamente difundida nos centros hegemônicos de legitimação artística e de valorização patrimonial” (2005, p.30). Um dos papéis importantes para o professor de arte na atualidade é a necessidade de fundamentar os estudantes com argumentos consistentes para a formulação de concepções críticas que levem em consideração as diversas identidades, a igualdade e a diferença. Silva (2000).

Considera-se ainda como um atributo do currículo para o Ensino de Arte, a escolha de estratégias pedagógicas que levem em conta a necessidade dos alunos conhecerem e refletirem acerca da variação de propostas artísticas na contemporaneidade. Osório (2005) constrói uma

rede de argumentos que apontam para a formulação de parâmetros para o debate crítico da arte e de suas transformações. O autor inicia um sub-capítulo de seu livro “Razões da Crítica” a partir de uma pergunta questionadora acerca de um quadro todo preto na parede do MoMA – Museu de Arte de Nova Iorque. A partir deste questionamento o autor assinala duas maneiras de compreender a arte na atualidade: uma que diz respeito a banalização da arte e outra nas palavras do autor “(...) é sinal de novas possibilidades de se pensar e experimentar a arte, e devemos buscar compreendê-la nessa sua nova condição” (Osório, 2005, P. 53).

Voltando ao quadro negro do MoMA, o autor destaca que a inquietude diante deste objeto, põe em cheque a estabilidade dos parâmetros tradicionais de arte. Neste cenário a capacidade argumentativa e questionadora como tarefa da escola colabora para a percepção do objeto artístico como fonte simbólica. Osório mostra que:

“Talvez a função simbólica da arte aponte justamente para o que não se mostra imediatamente, e, para isso, ela requer um engajamento interpretativo, uma disponibilidade interna e uma atenção empática e crítica específica, que mudam nossa relação com as coisas” (Osório, 2005, P. 55).

As questões apontadas por Osório (2005) vão requerer do professor uma intimidade maior não só com a produção artística contemporânea como também com os escritos sobre ela, que nos dias atuais começam a crescer em número e qualidade, nos trabalhos acadêmicos e na literatura da área.

A compreensão dos novos conceitos construídos pela arte contemporânea vai exigir que os programas de formação continuada de professores apontem a necessidade de visitas aos espaços expositivos. Osório (2005) aponta para a reflexão acerca da não permanência das muitas manifestações chamadas pelo autor de “obras-processos” que não tem compromisso com a permanência. Aponta ainda que estas “poéticas instáveis” podem permanecer por meio de instrumento educativo e de registro como: textos, fotografias, vídeos, esboços e depoimentos. O autor ressalta ainda o papel do museu, como instituição limitada se o objetivo for permanência. Por outro lado o autor destaca que: “Por aí se vê o quanto o museu deve ser problematizado como mero espaço de exposição e se transformar em um lugar de experimentação e educação” (Osório, 2005, P. 59).

Constitui-se o desafio de buscar na educação de professores de arte a chave para a preparação de um público capaz de olhar e mergulhar na produção artística atual de modo a construir um pensamento crítico capaz de ampliar a compreensão de seus alunos na escola, colaborando para um olhar amplo, no sentido da diferença e profundo, no sentido do pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, M. dos. **Local/global**: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARCHER, Michel. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CANONGIA, Lígia. **O legado dos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- \_\_\_\_\_. **Arte contemporânea:** uma introdução. São Paulo: Martins, 2005. (b).
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In GINSBURG, J. e BARBOSA Ana. Mae. (Org.). **O Pós-modernismo.** São Paulo, Perspectiva, 2005. 173-188.
- HEARTNEY, **Pós – modernismo.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In.: OLIVEIRA, Marilda de Oliveira e HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
- SILVA, André Herck Maduro. **O ensino das artes visuais contemporâneas:** a gênese da formação didática na licenciatura em arte. Florianópolis: UDESC, trabalho de Conclusão de Curso, 2005.
- OSÓRIO, Luiz Camillo. Razões da crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de arte:** diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.
- \_\_\_\_\_. e OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. **O empirismo metodológico no cotidiano do professor de educação artística.** Relatório de pesquisa, Florianópolis: UDESC, mimeo. 1993.
- TOMAZ Tadeu (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

#### **C U R R Í C U L O R E S U M I D O**

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa. Licenciada em Educação artística – Habilitação Artes Plásticas. Mestre em Educação. Doutora em Engenharia de Produção com a tese “A formação de professores e professoras de Arte: uma proposta multicultural a distância”. Professora do Centro de educação a distância da UDESC. Membro do Laboratório de Educação Inclusiva da UDESC. Autora do Livro: “A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica”. Coordenadora de pós-graduação do CEAD.

# A LEITURA DE IMAGENS NO SINCRETISMO DA PROPAGANDA DE TV

*Maria da Glória Weissheimer*

## RESUMO

A comunicação publicitária constrói sua narrativa apropriando-se muitas vezes de imagens da arte, através da imitação do modo de compor, buscam o desenvolvimento de um know-how. Explorando a realidade visual e os sentidos que podem ser abstraídos dela pelo sujeito, a propaganda e a publicidade, através da visibilidade construída, buscam induzir um tipo de "leitura", ou seja, de construção de efeitos de sentido nos sujeitos com os quais se comunica. Neste trabalho queremos investigar os efeitos de sentidos e significações estabelecidos por crianças e jovens, entre o cotidiano e o mundo apresentado através da propaganda veiculada na TV, considerando o sincretismo da linguagem televisual, sob a chave da semiótica discursiva.

Palavras-chave: leitura de imagem, semiótica discursiva, estética do cotidiano.

## ABSTRACT

*The advertising communication builds its narrative appropriating, many times, art images, and through the imitation of the way of composing, searches for the development of a know-how. Exploring the visual reality and the senses that can be detached from it by the subject, advertising and propaganda, through the built visibility, attempt to induce a sort of "reading", that is, the building of sense effects in the subjects with whom both communicate. In this work we want to investigate the sense and meaning effects established by children and the young, between the daily world and the world presented through advertising on TV, considering the television language syncretism, under the discursive semiotics.*

*Keywords: image reading, discursive semiotics, daily aesthetics.*

A linguagem, considerada como sistema de signos estruturados, nasceu da necessidade humana de se comunicar, sendo impossível precisar quando. A linguagem pode ser definida, portanto, como é um fato social que exige dois ou mais atores para se realizar. Ou seja, para haver comunicação, é indispensável a existência de duas ou mais pessoas, face a face ou distantes, no mesmo espaço de tempo ou em tempos diferentes. Não consistindo em um único sistema, a linguagem varia de acordo com o meio físico de que se vale, verbal (oral e escrita), visual, sonora ou gestual, podendo utilizar-se desses meios de modo isolado ou associativamente.

## COMO NOS VÊ AQUILO QUE OLHAMOS?

Decorrente das alterações sociais e do desenvolvimento tecnológico, ocorreram mudanças substanciais na vida cotidiana, onde

a televisão torna-se na segunda metade do século XX, a principal mídia da sociedade contemporânea e, efetivamente, o mais completo veículo de comunicação de massa – por sua linguagem audiovisual com a captação simultânea de imagem e som, pela possibilidade de transmissão das mesmas imagens,

ao mesmo tempo, para pontos distantes, por sua domesticidade e verossimilhança. Assim, uma cultura homogênea, seriada e de forte impacto sobre o receptor vai se introduzindo no dia-a-dia das pessoas, criando rituais persistentes de comunicação (COSTA: 2002, 70).

Inserida na grade de programação da televisão, está a propaganda, a qual se utilizou inicialmente, da inclusão da garota-propaganda e de slides. Posteriormente, com o advento dos filmes publicitários, foram sendo integrados à publicidade elementos antes pertencentes à tradição da pintura a óleo européia.

Segundo SANTAELLA (2005:42), as mídias, especialmente a publicidade, ao se apropriarem de imagens da arte, ao imitar seu modo de compor, buscam o desenvolvimento de um know-how. Outro uso corrente é a justaposição da imagem do produto a da imagem da arte, fazendo com que o produto apresentado agregue valores culturais “positivos” (beleza, nobreza, elegância, riqueza, notoriedade), adquiridos pela obra de arte durante o transcorrer do tempo.

Ao trabalhar com a exploração da realidade visual e dos sentidos que podem ser abstraídos dela pelo sujeito, a propaganda e a publicidade, através da visibilidade construída - daquilo que pode ser percebido pelo olhar, busca induzir um tipo de “leitura”, ou seja, de construção de significados nos sujeitos com os quais se comunica.

O termo leitura vem sendo consagrado no âmbito da semiótica discursiva para substituir outros anteriormente adotados, tais como interpretação, compreensão, ou seja, o percurso utilizado para se apropriar do conteúdo de uma imagem. Trata-se de uma analogia com o processo que se dá na linguagem verbal; no entanto, dada à opção teórica deste trabalho, a semiótica discursiva, consideramos mais apropriado o termo leitura, já que para A. J. Greimas, a imagem também é texto.

### **QUEM SOMOS E DE ONDE OLHAMOS?**

Ao refletir sobre o ensino da arte nas escolas estaduais em Chapecó – SC, durante os anos da docência na Universidade Comunitária Regional de Chapecó/ UNOCHAPECÓ, observei a reduzida compreensão que estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior têm, acerca da visibilidade das imagens com as quais convivemos diariamente.

A cidade de Chapecó, embora ainda se configure, segundo os indicadores sócio-econômicos divulgados no Censo 2000, como a cidade com maior densidade populacional no Oeste Catarinense, pertencente à segunda maior meso-região do Estado em população, apresenta redução na população jovem. Na educação, apesar da evolução positiva quanto “ao aumento na média do número de anos de estudo da população e aumento nas matrículas nos níveis médio e superior” (PDI – Unochapecó, 2005), ainda é pequeno o percentual de estudantes que concluem o ensino fundamental. Um dos princípios da Unochapecó, na condição de universidade comunitária, diz respeito à contribuição para o desenvolvimento social. O desafio em relação à promoção do ensino com qualidade exige o constante esforço investigativo, refletindo sobre os sentidos que são apreendidos e como os conhecimentos são compreendidos pelos nossos interlocutores.

Nessa perspectiva, no campo da expressão visual e audiovisual, é imprescindível que se estude de modo sistemático e científico, a visualidade, desde a Arte até a estética do cotidiano, bem como a presença de uma leitura de imagem que não se restrinja apenas aos componentes formativos visuais e à biografia de qualquer artista em questão.

A pesquisa aqui proposta, referenciada num corpo teórico vinculado à semiótica discursiva relacionada ao Ensino da Arte e formação de professores, pretende possibilitar a ampliação do diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Embora nosso pensar seja construído por meio de imagens, é necessário que se ofereçam desde a infância sistemas de ensino e aprendizagem onde os educandos têm oportunidade de adquirir gradativamente consciência da visualidade que os cercam, bem como dos sentidos nela contidos.

### **NOSSO PONTO DE PARTIDA**

Como decorrência natural da necessidade de comunicar-se com um número maior de pessoas, surgiram os meios empregados pela comunicação de massa, concretizados pelos meios tecnológicos (rádio, televisão, jornal, internet, entre outros) utilizados por jornalistas e publicitários. Independente do meio empregado, é preciso que as imagens adotadas tenham significado acessível ao grupo social ao qual se dirige.

No contexto do século XXI, é impossível negar a presença dos meios de comunicação, em especial a televisão, na formação das crianças e jovens. É preciso então, investigar as relações e significações que as crianças e jovens estabelecem entre o cotidiano e o mundo apresentado pela TV através do produto veiculado na propaganda, tendo em vista o contato diário e intenso que têm com as propagandas veiculadas especialmente para elas, na TV. **Como as crianças e jovens percebem e como se relacionam com a linguagem da propaganda televisual?**

A propaganda de TV caracteriza-se como uma linguagem sincrética ao considerarmos que mobiliza outras linguagens, verbais e não-verbais, para sua manifestação. Através do uso dessas linguagens, convoca o expectador - aquele que tem expectativas frente ao que se apresenta - a criar relações entre o que é mostrado na tela e o que pode passar a sentir no momento da visualização: cheiros, texturas, sabores, afetos, deslocamentos.

No que se refere ao marco teórico, neste estudo, utilizaremos a semiótica discursiva ou, mais precisamente, estudos concebidos por A. J. Greimas e seus seguidores, também conhecida como greimasiana. Trata-se de um procedimento usual no âmbito das ciências: após ser consolidada uma linha teórica por um pesquisador destacado, os seguidores que dela se utilizam, adotam a mesma expressão de referência, para que seja identificada sua vertente teórica.

Para Greimas e seus pesquisadores, imagens (bi ou tridimensionais) fixas ou em movimento, expressas por meio de um espetáculo de dança, música ou teatro, um filme, uma propaganda televisual ou em revista, uma poesia escrita de modo convencional ou em hipermídia, são compreendidas como um todo de sentido. Tomando como exemplo uma propaganda televisual: não é o jingle que dá o significado à propaganda, mas sim, a apreensão global que se faz do que é mostrado pelo visual, pelo gestual, pelo verbal (oral e/ou escrito) e pelo sonoro. Todos os ele-

mentos constituintes e as inter-relações que propiciam comportam os significados construídos pelo espectador.

Admitimos, com o aporte dessa perspectiva teórica, uma imagem como um texto visual, constituído por dois planos: o plano de expressão, dado pela presentificação física a qual envolve tudo que é percebido através dos cinco sentidos, sendo composto pelos elementos constitutivos e os procedimentos relacionais, podendo ser verbal e não-verbal. O outro é chamado de *plano de conteúdo*, onde temos os significados que se elabora a partir do que se percebe, ou seja, *o que e como* o texto diz o que diz. O sentido de um texto é dado pela rede de inter-relações que o leitor faz entre os elementos que constituem o texto, seus procedimentos relacionais e repertório cultural pessoal. Da articulação entre plano de conteúdo e plano de expressão surgem leituras semi-simbólicas.

Desde os anos 60, semioticistas têm se ocupado em desenvolver as bases de uma semiótica aplicada à imagem e às técnicas da persuasão publicitária. Integrante do grupo liderado por Greimas, Jean-Marie Floch, historiador da Arte, elaborou fundamentos para se fazer a leitura de uma imagem, os quais chamou de parâmetros semio-estéticos. Como nos diz RAMALHO E OLIVEIRA, semio-estética, é “uma espécie de subárea da semiótica, que estuda fenômenos estéticos a partir de fenômenos semióticos”<sup>1</sup>. Através da eleição de duas categorias opositivas (clássico/barroco, euforia/disforia) Floch desenvolveu diversos modelos de análise, os quais foram aplicados por ele em diferentes produtos publicitários.

A obra de Jean-Marie Floch traduz um deslocamento da problemática, expressada não mais em termos de comunicação, mas de significação: o semiótico não está condenado a limitar sua intervenção ao estudo do desenho comercial ou das mensagens publicitárias.<sup>11</sup>

Considerado um dos fundadores da semiótica visual, Floch desenvolveu o conceito de semi-simbolismo aplicando-o no estudo da fotografia, da pintura, das histórias em quadrinhos, da arquitetura e da propaganda publicitária. As relações que se manifestam entre categorias do significante (dada pelo plano de expressão) e categorias do significado (dada pelo plano de conteúdo), arbitrárias e determinadas por um contexto são chamadas de relações semi-simbólicas. Isto quer dizer que entre a imagem e aquilo que ela pode significar não existe uma relação do simbólico, pré-definido culturalmente, ou seja, com significado restrito.

Para que as relações semi-simbólicas se realizem é necessário que se estabeleça um *contrato enunciativo ou contrato de veridicção* entre o enunciatário e a imagem, conforme Greimas estabeleceu. É preciso que se instaure entre as duas partes: enunciado e enunciatário, uma relação de *fazer – crer*, ou seja, é preciso que o enunciatário aceite como “verdade”, como “realidade” o discurso diante do qual ele se coloca.

Assim como na semiótica o estudo da significação pode se basear em correntes distintas, na publicidade também acontecem complementaridades e “contradições entre filosofias de agências ou entre práticas publicitárias.” O modo como cada publicitário organiza seu discurso confi-

gurado através da propaganda, determina, segundo Floch, a ideologia da publicidade.<sup>iii</sup>

O estudo de FLOCH (1993) revelou que é possível “articular o universo ideológico das relações entre discurso e *realidade*”, a partir da função que se atribua ao discurso: construtiva ou representativa. A função construtiva da linguagem é manifestada quando a peça ou o texto é construído pelo discurso, ou seja, o valor do produto é criado pela própria publicidade. Na função representativa, o discurso publicitário revela um valor que o objeto/produto já possuía.

### **PARA QUEM FALAMOS?**

Inserida neste universo sócio-econômico audiovisual e semântico, está a escola, a qual não é mais a única agência de promoção educacional, tendo os meios de comunicação de massa como mediadores dos processos educativos formais e informais. Assim sendo, estabelecemos como sujeitos da pesquisa os partícipes desse universo, distintos segmentos de público: crianças e jovens do ensino fundamental e médio, graduandos dos cursos de Artes Visuais, Música, Publicidade e Propaganda, bem como os pais com filhos em idade nesta faixa escolar.

CITELLI (2004) ao discorrer sobre investigação de alternativas na leitura de textos verbais e não-verbais, usa o termo *descompasso* para situar a distância que há entre o discurso didático-pedagógico presente na escola e a multiplicidade de discursos oriundos dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias.

Através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE em 2004, foi revelada a presença marcante da TV nas casas brasileiras, indicando que 93% das casas têm no mínimo um aparelho. A relevância na investigação do tema proposto fica também evidente quando se analisa outro dado colhido: 87,4% das casas possuem geladeira.

Pesquisas realizadas por educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, para citar alguns, têm revelado o excessivo tempo que as crianças ficam muitas vezes, em contato com a TV, sozinhas, acompanhados de amigos e babás, ou com os pais. Sua compreensão do mundo está ligada às imagens e informações transmitidas pela TV.

### **METODOLOGIA DO “DIÁLOGO”**

Além dos aspectos anteriormente apontados, a opção pelo estudo de uma propaganda comercial televisual manifestou-se devido a sua estrutura híbrida: linguagem verbal e não verbal num tempo reduzido (30 segundos), possibilitando sua repetição durante a investigação da mesma pelos pesquisados.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve aspectos do ensino em artes visuais e utiliza um audiovisual publicitário veiculado na televisão, onde nosso principal foco é a investigação dos efeitos de sentido elaborados pelos pesquisados, optamos por uma abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa o contato com os indivíduos pesquisados é fundamental e direto, sendo que os dados coletados são na sua maioria, descritivos. O modo e momento da coleta de dados são determinantes para que se possa realizar posteriormente a análise adequada. “Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os



dados da realidade são considerados importantes” (MENGA, 1986: 12).

Na pesquisa qualitativa, o significado que as pessoas pesquisadas atribuem à sua vida e às coisas é fundamental para o pesquisador, motivo pelo qual é preciso ter muito cuidado ao revelar a perspectiva dos participantes, sendo importante verificar as percepções obtidas pelo pesquisador. Para tanto será utilizada como ferramenta de pesquisa qualitativa o Grupo Focal. Com origem atribuída às Ciências Sociais, o Grupo Focal tem como objetivo “perceber os aspectos valorativo e normativo que são referência de um grupo em particular.”<sup>IV</sup>

Reunidos em pequenos grupos, os pesquisados serão estimulados a falarem sobre a propaganda Fazendinha Tirol IV. Caso seja necessário para complementação de dados, posteriormente serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os mesmos sujeitos.

Os dados colhidos serão analisados e cotejados com categorias de análise estabelecidas *a priori*, a partir da análise da propaganda Fazendinha Tirol I realizada pela pesquisadora.

### **COMO OLHAMOS O QUE VEMOS?**

Considerando a inserção dos meios de comunicação de massa no cotidiano atual, é imperativo que se investiguem os modos de percepção e significação que crianças e adultos têm em relação a eles. É preciso que nos preparemos para entender criticamente o que vemos, ouvimos e lemos.

A propaganda veiculada na TV, devido a sua pequena duração – de 30 a 60 segundos, e ao sincretismo de linguagens que a constituem, mostra-se complexa tanto para a análise quanto para a apreensão de seu conteúdo. Ao mobilizar mais de uma linguagem na sua expressão e privilegiar o consumo no seu discurso, é importante destacar como o faz, através das inter-relações entre as linguagens que compõem um produto audiovisual.

A semiótica discursiva traz na sua história exemplos de estudos realizados sobre objetos do cotidiano, como os estudos desenvolvidos por J.M. Floch, Eric Landowski e Ana Cláudia Oliveira, citando apenas alguns. A fronteira do “lugar da arte” também se fluidificou, não se podendo mais determinar com rigor “o quê pertence ao mundo dos museus e o quê pertence ao visual cotidiano de todos os cidadãos”, como já manifestava RAMALHO E OLIVEIRA(2002,27), ao investigar a arte e objetos dos cotidiano numa perspectiva semio-estética. Comprovamos isso mais recentemente com a exposição “Tradição e Transgressão na Moda Britânica”, onde vestidos pertencentes a “uma era palaciana” imersos num espaço aristocrático convivem com vestuário de estilo punk, pertencente aos meados da década de 70. Como linguagem artística, a instalação foi a escolha e para a abertura da exposição foi realizada uma festa com a presença de ícones do cinema e da televisão. Outro exemplo é a abertura do seriado norte-americano *Desperate Housewife*, o qual se apropria de imagens de diferentes períodos da História da Arte, inserindo pequenas alterações, para fazer referência aos problemas inerentes à convivência entre casais. Será que os espectadores reconhecem essa apropriação deliberada?

Nesta visualidade marcada por contaminações, qual é o papel do educador de Arte? Acrescido aos já estabelecidos pelo transcurso do Ensino da Arte, não seria este, o momento de chamar a atenção para o tipo de olhar que fazemos com relação às imagens que nos cercam?

## COMO OLHAMOS O QUE VEMOS?

Considerando a inserção dos meios de comunicação de massa no cotidiano atual, é imperativo que se investiguem os modos de percepção e significação que crianças e adultos têm em relação a eles. É preciso que nos preparemos para entender criticamente o que vemos, ouvimos e lemos.

A propaganda veiculada na TV, devido a sua pequena duração – de 30 a 60 segundos, e ao sincretismo de linguagens que a constituem, mostra-se complexa tanto para a análise quanto para a apreensão de seu conteúdo. Ao mobilizar mais de uma linguagem na sua expressão e privilegiar o consumo no seu discurso, é importante destacar **como** o faz, através das inter-relações entre as linguagens que compõem um produto audiovisual.

A semiótica discursiva traz na sua história exemplos de estudos realizados sobre objetos do cotidiano, como os estudos desenvolvidos por J.M. Floch, Eric Landowski e Ana Cláudia Oliveira<sup>VI</sup>, citando apenas alguns. A fronteira do “lugar da arte” também se fluidificou, não se podendo mais determinar com rigor “o quê pertence ao mundo dos museus e o quê pertence ao visual cotidiano de todos os cidadãos”, como já manifestava RAMALHO E OLIVEIRA(2002,27), ao investigar a arte e objetos do cotidiano numa perspectiva semio-estética. Comprovamos isso mais recentemente com a exposição “Tradição e Transgressão na Moda Britânica”<sup>VII</sup>, onde vestidos pertencentes a “uma era palaciana” imersos num espaço aristocrático convivem com vestuário de estilo punk, pertencente aos meados da década de 70. Como linguagem artística, a instalação foi a escolha e para a abertura da exposição foi realizada uma festa com a presença de ícones do cinema e da televisão. Outro exemplo é a abertura do seriado norte-americano *Desperate Housewife*, o qual se apropria de imagens de diferentes períodos da História da Arte<sup>VIII</sup>, inserindo pequenas alterações, para fazer referência aos problemas inerentes à convivência entre casais. Será que os espectadores reconhecem essa apropriação deliberada?

Nesta visualidade marcada por contaminações, qual é o papel do educador de Arte? Acrescido aos já estabelecidos pelo transcurso do Ensino da Arte, não seria este, o momento de chamar a atenção para o tipo de olhar que fazemos com relação às imagens que nos cercam?

## NOTAS

- I. RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. *Art, esthétique du quotidien et relations culturelles*. Paris/Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille, 2002. Pesquisa de Pós-Doutorado, versão disponível em português, p. 27.
- II. Cf. C. Pinson, *Semiótica, marketing y comunicación: bajo los signos, las estrategias*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993, tradução nossa, p. 13.
- III. Ibid in pág. 206.
- IV. DUARTE, J e BARROS, A. (Org.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005, p. 181
- V. Propaganda sobre os produtos produzidos pelo Laticínio Tirol, com sede em Treze Tílias, SC.
- VI. Ver OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Vitrinas: acidentes estéticos na contemporaneidade*. São Paulo: EDUCA, 1997; OLIVEIRA, Ana Claudia (Org.) *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker editores, 2004.
- VII. TRADIÇÃO e... transgressão na moda britânica. *Veja*. São Paulo: Editora ABRIL, ano 39, n. 18,10 de maio de 2006.
- VIII. “O casamento dos Arnolfini”, de Jan van Eyck; “Gótico Americano”, de Grant Wood; “M. Maybe”, de Roy Lichtenstein.

## REFERÊNCIAS

- CITELLI, A. (Coord.) **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias.** (Coord.) Benjamin Abdala Junior e Isabel Maria M. Alexandre. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.
- DUARTE, J e BARROS, A. (Org.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005
- FLOCH, J. M. **Semiótica, marketing y comunicación:** bajo los signos, las estrategias. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
- GREIMAS, Algirdas Julien. "Semiótica figurativa e semiótica plástica". In: OLIVEIRA, A. C. (org). **Semiótica Plástica.** São Paulo, Hacker, 2004.
- MENGA, L. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. **Imagem também se lê.** São Paulo: Rosari, 2005.
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra R. **Art, esthétiquir du cotidiem et relations culturelles.** Paris/Lille, Université des Sciences et Technologies de Lille, 2002. Pesquisa de Pós-Doutorado, versão disponível em português
- SANTAELLA, L. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Maria da Glória Weissheimer, Professora dos Cursos de Graduação em Artes Visuais e Letras do Centro de Comunicação e Artes da Universidade Comunitária Regional de Chapecó/UNOCHAPECÓ. Especialista em Arte-Educação pela UNOESC/ Chapecó, e Mestranda em Artes Visuais/ UDESC. Entre seus trabalhos mais recentes estão a participação na 1ª Jornada de Pesquisa do CEART/ UDESC.

# REPRESENTAÇÃO, CATEGORIA COGNITIVA E DESENHO INFANTIL

*Maria Lúcia Batezat Duarte*

## RESUMO

Este ensaio teórico relaciona as concepções de representação, categorias cognitivas e esquemas gráficos infantis à luz da psicologia cognitiva e da semiótica cognitiva dialógica. Trata-se de estabelecer fundamentos teóricos que definam a importância da construção de imagens bidimensionais (visuais e/ou táteis) como representantes dos objetos do mundo. Duas concepções serão trabalhadas com base especialmente na psicologia cognitiva: a concepção de representação, e a concepção de categorias e níveis cognitivos. A concepção de esquemas gráficos infantis será fundamentada a partir da modelização proposta por Bernard Darras (1996, 1998, 2003) tendo como parâmetros a semiótica cognitiva dialógica, a comunicação visual e a arte.

Palavras-chaves: concepção de representação; desenho e categorias cognitivas; esquemas gráficos infantis.

## ABSTRACT

*Key words: conception of representation; drawings and cognitive categories; children graphic schemes;*

A linguagem, considerada como sistema de signos estruturados, nasceu da necessidade humana de se comunicar, sendo impossível precisar quando. A linguagem pode ser definida, portanto, como é um fato social que exige dois ou mais atores para se realizar. Ou seja, para haver comunicação, é indispensável a existência de duas ou mais pessoas, face a face ou distantes, no mesmo espaço de tempo ou em tempos diferentes. Não consistindo em um único sistema, a linguagem varia de acordo com o meio físico de que se vale, verbal (oral e escrita), visual, sonora ou gestual, podendo utilizar-se desses meios de modo isolado ou associativamente.

Somos tão habituados a trabalhar com imagens mentais visuais, que somos capazes de esquecer que estas imagens não são produtos unicamente da nossa mente. Elas estão lá, na mente, a nossa disposição, porque um dia, ao menos uma vez, nós as percebemos com o nosso aparelho visual. Mesmo se estivermos em estado de devaneio imaginativo próprio ou provocados por um relato que descreve alguém ou algum lugar que nunca vimos, a imagem que nossa mente constrói desse personagem ou espaço desconhecidos é produto de uma combinação de imagens visuais de nosso repertório mental (Vygotsky, 1982). São velhas imagens interagindo para criar uma imagem nova. Construímos a partir da vida fetal, o imenso arquivo de imagens (sonoras, táteis, visuais,...) com o qual processamos nossos pensamentos.

O presente estudo reporta-se à pesquisa na qual está sendo construído um método de ensino de desenho (esquemas gráficos) para crianças cegas (Duarte, 2002-2006). Os resultados positivos de um estudo de caso (Duarte, 2004-A, 2004-B; Duarte e Klug, 2005) e a intenção de estender essa prática docente a outras crianças com a mesma impossibilidade visual, exige novas investiga-

ções. Trata-se aqui de estabelecer fundamentos teóricos que definam a importância da construção de imagens táteis bidimensionais como representantes dos objetos do mundo, preservando suas principais características visuais, isto é, os componentes formais mais significativos e diferenciadores, e a relação dimensional entre as partes e o todo.

Duas concepções serão trabalhadas com base especialmente na psicologia cognitiva: a concepção de representação, e a concepção de categorias e níveis cognitivos. A concepção de esquemas gráficos infantis será fundamentada a partir da modelização proposta por Bernard Darras (1996, 1998, 2003) tendo como parâmetros a semiótica cognitiva dialógica, a comunicação visual e a arte.

### **1. PRESSUPOSTOS:**

Em 1996 Bernard Darras publicou obra capital que proporciona profunda mudança paradigmática no âmbito do desenho infantil. Quase um século após a teoria de Georges-Henri Luquet, Darras recolocava a França no centro da discussão dessa produção gráfica profundamente significativa ao desenvolvimento humano tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético. São basicamente duas as razões dessa reviravolta: a concepção do desenho infantil com finalidade comunicacional, e não artística como compreenderam os teóricos norte-americanos durante décadas; e a instauração de uma tópica para o desenho, enquanto representação imagética, nos complexos processos da mente e da cognição humana (Darras, 1996).

Estudando desenvolvimento do desenho infantil mas realizando uma modelização desse desenvolvimento diversa daquelas propostas por Piaget ou mesmo Luquet, que seguem o modelo da *escada* (a superação de cada etapa implicando o acesso a um novo patamar de conhecimento), Darras propõe um modelo de simultaneidades no qual as características gráficas não são simplesmente superadas mas alteradas, revisadas, revisitadas de acordo com as necessidades comunicacionais e socioculturais das crianças. (Darras e Kindler, 1997). Para além das questões impostas pela abordagem desenvolvimentista, o trabalho de Darras requer uma re-significação da própria prática do desenho. À pergunta “Por que as crianças desenham”, a resposta de Darras é: Desenham para se comunicar com os outros sujeitos na cultura. O ato de desenhar deixa assim de ser visto à margem de uma socialização e educação do sujeito, na sua primeira idade, para encontrar um lugar bem no centro do seu desenvolvimento social. Um lugar igual, paralelo, e tão importante quanto aquele do desenvolvimento da fala ou da escrita. O sujeito que se constitui e se desenvolve *com e na* linguagem ganha, na teoria de Darras, um outro instrumento comunicacional: a representação gráfica. Requer considerar que a importância do desenho infantil já havia sido historicamente reconhecida por Luquet, Piaget, Wallon, Vygotski no âmbito da psicologia, mas também por Arnheim, surpreendentemente, no campo das artes plásticas. Entretanto, a partir das pesquisas de Darras a função do desenho infantil pôde ser completamente delineada.

Trabalhando à luz da semiótica cognitiva dialógica e suas ligações com as ciências cognitivas e a neurologia, Darras reencontra o desenho infantil em sua força comunicativa, mas também como elemento cognitivo capaz de produzir sentidos, generalizações, compreensões dos objetos

do mundo. A partir deste referencial é possível asseverar que a criança ao desenhar um gato, por exemplo, não realiza apenas um desenho “bonitinho” do gatinho com o qual ela brincou na casa de sua tia. Para além do desenho, ela realiza uma compreensão de uma categoria semântica que, por generalização, esquematização e neutralização, abarca todos os gatos do reino animal. Ela apreende e passa a distinguir um gato de um cão ou de uma outra classe de animais quadrúpedes. Desenhando e vendo imagens visuais veiculadas por todas as mídias, a criança se prepara para as generalizações e abstrações exigidas pela fala e pela escrita.

## **2. A REPRESENTAÇÃO E A IMAGEM**

A primeira concepção que este estudo requer é aquela de representação. A partir dessa concepção acredita-se ser possível reencontrar a prática do desenho infantil e, nesse reencontro, o imperativo de torná-la acessível às crianças que não vêem a fim de que, por meio de imagens táteis possam iniciar, desenhando, um contato com imagens bidimensionais e com códigos cognitivos comunicacionais próprios da visualidade.

A atividade representativa, isto é, a construção de representações mentais, se aplica à pluralidade de entidades do mundo cuja unidade é o *objeto* e é construída como instância teórica (processo mental, episteme) pelos *sujeitos*, eles mesmos objeto dessa atividade em suas facetas intra e interpessoais. “...*toda a experiência possível e imaginável, todo o conhecimento, empírico ou racional, é sustentado pela representação.*” (Doron, Parot, 1991, 2005, p. 625). Enquanto processo, a “representação” é definida, de modo geral, como o ato pelo qual um material concreto (uma entidade) é organizado em categorias ou “objetos do pensamento”. Enquanto produto, a representação é o próprio conteúdo do ato de pensamento, quer ele seja consciente ou não. O termo representação e sua concepção constituem assim um ponto nodal para todos os estudos sobre mente, conhecimento, cognição e linguagem.

O neurologista Antônio Damásio usa o termo representação como sinônimo para imagem mental ou padrão neural. Ele denomina imagem e/ou representação todo o padrão neural configurado seja qual for sua fonte perceptiva: visual, olfativa, gustativa, tátil ou somatossensorial. Para esse pesquisador representação é todo “*padrão [neural] que é consistentemente relacionado a algo*” (Damásio, 1999, p. 404). Damásio relativiza completamente a relação de correspondência que estamos habituados a estabelecer entre representação e imagem visual. Ele esclarece que uma representação não é produto direto de uma analogia ou uma reprodução mais ou menos fiel da imagem do objeto no cérebro. Ela é o resultado de toda uma interação do organismo com o objeto representado. Nessa interação atuam todos os sistemas perceptivos, incluindo igualmente, por exemplo, a retina, os músculos ou as vísceras. Deste modo, aquela sensação de frio na barriga que eu ou você sentimos quando vemos uma cobra é, provavelmente, parte integrante de nossa representação mental para o objeto cobra. A representação mental é uma ausência da materialidade do objeto ao mesmo tempo em que é sua presença na consciência. É uma imagem desmaterializada, fluída, um conjunto de sinais elétricos, de energia, formando redes neurais no cérebro. Nesse sentido também é pertinente dizer que a representação é uma “*codificação das*

*significações e dos conhecimentos*” (Bideau, Houdé, Pedinielli, 1993, 2004, p.315).

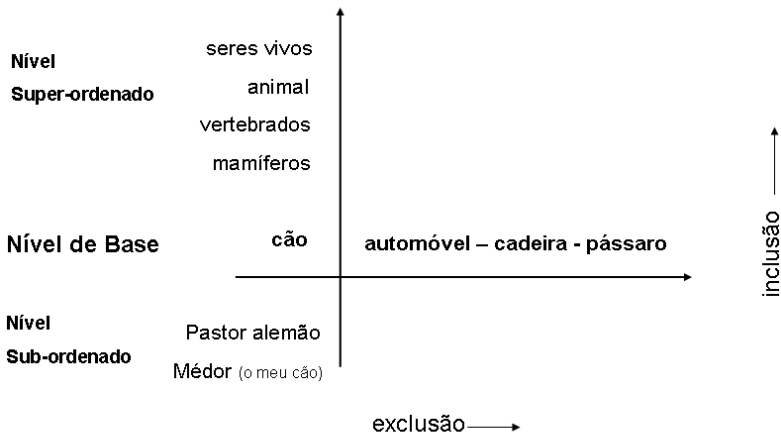
Objeto de estudo nos vastos campos das ciências humanas e biológicas, a concepção de representação ganha, especialmente na psicologia, relevância definitiva. Neste âmbito são várias as teorias e abordagens que lhe conferem uma ou outra precisão terminológica em função de um enfoque mais ou menos específico. É no quadro dos “modelos de representação elaborada” e em uma de suas quatro grandes categorias, aquela dos “modelos de conhecimento distribuídos” que se encontra a base teórica ao trabalho de Darras sobre a cognição relativa ao desenhar infantil (Ver para isso: Doron, Parot, 1991, 2005, p. 736). Esse modelo concebido por Eleanor Rosch, psicóloga norte-americana, aborda a natureza categorial das representações constituindo uma teoria dos *tipos* e dos *protótipos* representacionais.

Eleanor Rosch (1978) utilizou o termo “tipicidade” para significar que entre as entidades de uma mesma categoria natural existem aquelas que a representam melhor, são mais típicas. Por exemplo: um pardal representa melhor a categoria pássaros do que um pelicano ou uma coruja. A este exemplar “melhor” de sua categoria, Rosch denominou “protótipo”. Essa pesquisa pioneira é fundamento até os dias de hoje para infinitas pesquisas, especialmente aquelas que utilizam como referentes imagens visuais de categorias de objetos. *“A tipicidade constitui uma variável que exerce influência sobre a quase totalidade das variáveis dependentes concernentes à linguagem e aos processos simbólicos (facilidade de aquisição de conceitos, tempos de reação, transferência de aprendizagem, etc)”* (Doron, Parot, 1991, 2005, p. 736). Numerosos estudos têm demonstrado que os “protótipos” são utilizados como padrões (*standards*) na seleção e identificação dos elementos desconhecidos durante os processos mentais de percepção, memória e linguagem.

A intenção de ensinar desenho às crianças cegas tem como um dos objetivos fornecer-lhes esses protótipos bidimensionais e táteis de reconhecimento e identificação de categorias de objetos, considerando-os um elemento a mais, uma possibilidade de novas informações, atuando em seus processos cognitivos.

No âmbito das imagens visuais comunicacionais, Darras denomina “iconotipos” os protótipos com os quais Eleanor Rosch constitui o nível de base das categorias cognitivas. Nesse estudo, que se refere exclusivamente ao desenho infantil, estaremos mantendo o termo “esquemas gráficos” (Duarte, 1995, 2004). Estabelece-se assim uma hierarquia de domínios: Rosch denomina “protótipos” as entidades componentes do nível de base cognitivo; Darras denomina “iconotipos” os protótipos específicos à produção imagética visual; e, ao subconjunto da imageria visual composto pelos desenhos esquemáticos infantis denomina-se “esquemas gráficos”, seguindo a nomenclatura já utilizada também por Arnheim e outros.

## Quadro dos Níveis de Cognição



Quadro concebido a partir de Rosch (1978) e Darras (2003)

### 3. A IMAGEM E A MENTE

A imagem visual é, primeiro, um produto do aparelho visual reagindo sobre um objeto dado à sensação perceptiva visual. É necessário possuir um aparelho visual padrão e ir construindo a experiência da visualidade nos primeiros meses de vida, para que os sujeitos sejam capazes de formar imagens visuais mentais dos objetos durante o ato perceptivo e, depois, como memória. Os sujeitos que nascem cegos, mas adquirem a visualidade após vários anos de vida, enfrentam inúmeras dificuldades e um longo aprendizado para passarem a estabelecer uma relação correta entre um olho que vê e um cérebro que configura com adequação essa visualidade (Sacks, 1995).

A aprendizagem para a visualidade ocorre simultaneamente com o amadurecimento da aparelhagem visual cerebral. Quando nasce a criança vê apenas contornos, sombras dos objetos. Passo a passo, durante os primeiros meses de vida, vão se aprimorando o funcionamento da aparelhagem visual e a capacidade humana de reconhecer e decodificar imagens no cérebro. No primeiro ano a visualidade do bebê é próxima a cinquenta por cento em relação à capacidade visual plena e, apenas entre os quatro e seis anos de vida, a criança atinge a sua capacidade visual total (Guidetti, Tournette, 1999, 2004, p.85).

As manchas e sombras que a criança vê no primeiro mês de vida são, poderíamos dizer, similares aos quali-signos que na teoria semiótica de Peirce nomeiam metaforicamente os objetos que os sujeitos concebem ou visualizam ao longe, sem definição, apenas como manchas de cor, figuras geométricas recortadas pela sua linha de contorno de um fundo múltiplo e difuso. Na ontogênese humana é assim, meio planificada, diluída e simplificada, a primeira experiência com a visualidade.

Testes com IMRF (Imagens por ressonância magnética funcional) e TEP (Tomografia por



emissão de pósitrons) têm comprovado que o ato de ver, de tornar presente na mente (representar) uma imagem visual produzida na retina, mobiliza áreas cerebrais muito semelhantes às requisitadas no ato de atualizar imagens mentais conhecidas e memorizadas, mas ausentes à percepção. Deste modo, é possível considerar que a configuração mental visual dos objetos exigiria o trabalho de redes neurais equivalentes, seja esta configuração realizada na presença do objeto (sensação perceptiva visual) ou na sua ausência rememorada (imagem mental visual). Com base em imagens de ressonância magnética funcional (fMRI) E. Mellet indica evidências de imbricamentos entre informações visuo-espaciais e imagens mentais:

“A via ventral occipito-temporal responsável pela identificação dos objetos ou dos rostos [acuidade visual], é igualmente implicada quando os objetos são evocados sob a forma de uma imagem mental. (...) Esta observação parece poder ser generalizada pois Ishai et al demonstraram, por sua vez, que a geração de imagens mentais de cadeiras, casas e rostos implica as áreas específicas ativadas durante a percepção dessas mesmas categorias de objetos.” (Mellet, 2002, p.423 e em Darras, 2003, p.189)

A esse respeito, E. Mellet narra uma interessante experiência realizada por Charles Perky em 1910. Perky posicionou os sujeitos de sua pesquisa em frente a uma placa de vidro. A orientação fornecida requeria que eles projetassem mentalmente uma imagem de um tomate sobre o vidro. Sem que o participante da experimentação percebesse, o pesquisador projetava realmente a imagem de um tomate por trás do vidro. No começo a imagem era projetada de maneira que não fosse perceptível pelo sujeito participante da investigação, mas depois sua intensidade era progressivamente aumentada até atingir e ultrapassar o limite normal de percepção. Perky relata que mesmo a uma intensidade que o sujeito deveria se dar conta que uma imagem estava realmente sendo projetada no vidro, ele continuava persuadido de estar observando a sua imagem mental. (Mellet, 2002, p.420-1) Essa experiência ilustra bem a proximidade (e semelhança no âmbito mental) entre uma imagem mental memorizada e a sensação perceptiva de uma imagem real exterior ao sujeito. Talvez fosse possível compreender que é em meio a essa dificuldade de discernimento entre informação visual e imagem visual mental que a criança começa a desenhar, contando com uma aparelhagem físico-visual ainda em formação.

#### **4. A REPRESENTAÇÃO E O DESENHO INFANTIL**

Em *L'homme en développement* os autores (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1993, 2004 p.289) apresentam uma definição de representação baseada em Piaget. Explicitam que em senso estrito “a representação se reduz à imagem mental ou à lembrança imaginada, quer dizer, à evocação simbólica de um objeto ou de um acontecimento em sua ausência.” Em sentido amplo, a representação estaria intimamente atrelada à função semiótica e a capacidade de “evocar os objetos ou situações não percebidas no momento servindo-se de signos e símbolos”. Em se tratando do desenvolvimento cognitivo das crianças, e ainda com base em Piaget, os autores completam: “A representação do real físico e social começa quando passa a existir simultaneamente diferenciação e coordenação

*entre os significantes e os significados.*” Isto é, quando a criança demonstra ser capaz de distinguir, por exemplo, o desenho de uma casa (significante) de sua própria casa (o objeto significado).

Entretanto, desde os anos 60, o psicólogo americano J. Bruner distingue, contrariamente a Piaget ou Wallon, dois sistemas precoces de representação para além daquele já estabelecido como “representação simbólica” (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1993, 2004, p. 289). Trata-se dos sistemas de representação “inativa” e representação “icônica”, que se instituiriam anteriormente à representação simbólica. Como *representações inativas* Bruner nomeia os “padrões de ação”, por meio dos quais a criança comunica ao meio os seus afetos e desejos (os tipos de choro que indicam fome ou irritação, por exemplo). As *representações icônicas* ou imaginadas, que surgiriam no final do primeiro ano de vida da criança, estariam ligadas aos *aspectos superficiais dos objetos* e permitiriam que as crianças estabelecessem elos, por exemplo, entre a colher e o prato de comida. A essa abordagem Bideaud, Houdé e Pedinielli (1993, 2004, p.323-4) opõem o pensamento de Mounoud e Vinter para os quais seria necessário, nesse caso, introduzir um novo conceito análogo ao de representação mas não idêntico a ele. Eles sugerem os termos mapa cognitivo, modelo interno (segundo Luquet), traço mnemônico, ou esquema, para indicar essa presença mental precoce dos objetos.

Quando as crianças começam a traçar linhas sobre um papel, entorno dos dois anos de idade, muito rapidamente realizam, em seqüência, os primeiros enclausuramento de planos construindo figuras. Aos poucos passam a identificar seus primeiros círculos ou planos polimorfos com os objetos de seu cotidiano. São capazes de nomear um círculo recém desenhado “totó”, indicando assim uma possível representação do cãozinho da família. Mas, elas não costumam manter a relação entre desenho e objeto. No dia seguinte, se questionadas, podem afirmar que o desenho anteriormente denominado “totó” é na verdade a boneca “Lili”. Não estabelecem, portanto, durante certo período, a necessária relação permanente entre o objeto e seu substituto, a fim de que se estabeleça o caráter representacional do segundo (o desenho) em direção ao primeiro (o objeto desenhado).

Ainda que, entre seus inúmeros investimentos no ato de desenhar, a criança evidencie estar realizando até mesmo uma tentativa de escrita, a equivalência entre desenho e representação gráfica não se realiza imediatamente, mas apenas por volta dos três anos, especialmente com a primeira configuração da figura humana. Uma vez realizado o círculo da cabeça acrescido de qualquer filamento de linha que indique o corpo (girino), a figura humana poderá ter a sua identidade alterada (papai, vovó, tia Alice), mas a relação entre o esquema gráfico e o objeto (figura humana) estará construída. No desenho a figura humana não será nomeada “bicicleta” apesar de círculo e linhas serem elementos pertinentes a ambos os objetos.

Luquet (1913, 1927) nomeou “modelo interno” essa primeira permanência na mente de um modo de desenhar um objeto. Trata-se de reconhecer que uma memória sobre “como desenhar uma categoria de objetos” é internalizada. A imagem mental de si próprio, e dos outros sujeitos que convivem com a criança, ganha um substituto nos desenhos esquemáticos e representativos que ela produz. O “modelo interno” figura humana é, no desenvolvimento infantil, seguido de

outros desenhos que ganham permanência: casa, automóvel, etc.

A informação visual, isto é, a sensação perceptiva registrada na mente como uma primeira representação do objeto (mamãe, por exemplo) recebe, pelo desenho, alguns múltiplos: o desenho, ele mesmo, objeto físico, substituto material do objeto concreto; e a memória do desenho realizado, uma imagem e uma representação mental. Nesse processo um código comunicacional e uma referência cognitiva se estruturam.

## **5. OS DESENHOS DO “NÍVEL DE BASE”**

Após um período extremamente produtivo e autônomo de representação de mundo por meio de desenhos, que se estende em geral até os cinco, seis anos de idade, o desenho infantil começa a apresentar uma maior rigidez esquemática. Os desenhos da infância em idade escolar adquirem características de automatização e irreflexão. Alguns teóricos do desenhar infantil, surpresos com a falta de originalidade artística desses desenhos acusam a escola, e seu enquadramento social repressor, por essa perda de particularidade (Duborgel, 1976). Os esquemas repetitivos e conhecidos por toda a sociedade ocidental sedimentam-se aos poucos nas práticas infantis e até onde conhecemos, não existem estudos sobre essa passagem, esse hiato, entre o desenho mais espontâneo e autoral dos primeiros anos, e a rigidez posterior dos esquemas repetitivos, automatizados, irreflexivos e altamente semelhantes entre todas as crianças de mesma faixa etária.

São esses desenhos que Bernard Darras (1996) inclui no Nível de Base, uma entre as três categorias cognitivas proposta por Eleanor Rosch (1978) e revisada à luz dos novos fundamentos teóricos aplicados às questões da imagem visual.

Darras realizou um experimento de desenho envolvendo crianças e professores de escolas primárias francesas. A partir de uma mesma proposição de trabalho, crianças e professores desenharam. Esses desenhos foram misturados e dados à classificação por faixa etária a um novo grupo de professores. Entre os 50 desenhos obtidos apenas 5 foram classificados como desenhos realizados por adultos, sendo que na verdade eram 30 os adultos (professores) participantes da investigação e somente 20 crianças. Em sua grande maioria os desenhos (30) foram classificados, de acordo com sua aparência esquemática, como desenhos infantis. Na categoria “indeterminados” foram classificados 15 desenhos. (Darras, 1996, p.15 e ss).

O que acontece com o desenhar do adulto para que ele permaneça configurado como um desenho “infantil”? Se compreendermos com Darras (1996, 1998) ou mesmo com os dados de minha pesquisa (Duarte, 1995) que o desenho de esquemas gráficos possui acima de tudo uma função comunicacional, e verificarmos que esses desenhos, exatamente por seu esquematismo generalizante, cumprem perfeitamente a tarefa de comunicar (de tornar presente o objeto ausente em uma situação de diálogo), podemos compreender a característica de “economia cognitiva” que esses desenhos asseveram. Isto é, eles são capazes de possibilitar uma apresentação (representação) do objeto com um trabalho mental mínimo.

Michel Denis exemplifica essa questão: Quando perguntamos a uma pessoa se uma mosca é maior que um elefante, a resposta é imediata, automática. Mas, se a pergunta for: Uma

mosca é maior que uma abelha? A resposta demanda um certo tempo, o tempo necessário para que as duas imagens mentais de mosca e de abelha sejam comparadas e a resposta finalmente formulada.

O entendimento de que no primeiro caso trata-se de comparar esquemas mentais altamente simplificados e generalizantes, permite identificar facilmente as razões para a resposta rápida dada à pergunta e, também, o tempo necessário à formulação da segunda resposta. Certo, no primeiro caso a pessoa “responde”, no segundo caso ela “formula” uma resposta. Por quê? Como os esquemas mentais aos quais nos referimos são altamente simplificados, eles apresentam exatamente as características mais significativas e diferenciadoras entre as categorias. Assim, a principal característica do inseto mosca é ser um animal “pequeno” e a principal característica do quadrúpede elefante é ser um animal “muito grande”. Essa diferença, “pequeno” versus “muito grande”, nossa mente identifica rapidamente, instantaneamente. Michel Denis denomina essa resposta “resposta automática” (Dortier, coord., 1998, 2003, p.249).

Ainda segundo M. Denis a segunda resposta, que envolve a comparação entre uma mosca e uma abelha, exige “*um exame das duas imagens mentais* [o argüido não tem uma mosca ou uma abelha em seu campo visual] *colocadas lado à lado*”. Por que? Porque no nosso esquema altamente generalizante mosca e abelha são dois animais bem pequenos, que voam, etc. Mosca e abelha, enquanto esquemas do nível de base, são insetos “iguais”. Para realmente diferenciá-los é necessário um exame mais minucioso, um trabalho cerebral com as imagens mentais visuais. Eleanor Rosch atribui à natureza humana essa capacidade de classificar os objetos do mundo em grandes categorias. Muito cedo os bebês selecionam e agrupam corretamente figuras geométricas de acordo com suas características formais, mesmo crianças ou adultos com sérios danos cerebrais, que os impede de aprendizagens como a fala ou a organização independente do seu cotidiano (por exemplo, em casos de autismo associado a outros déficits mentais) ainda assim são capazes de agrupar objetos similares em uma mesma categoria.

Os esquemas gráficos infantis (e adultos) do nível de base guardam essa característica semiótica: eles podem rapidamente representar toda uma categoria de objetos. São econômicos do ponto de vista cognitivo. Sua identificação é imediata, automática, e sua utilidade permanente. Como se, em nossa mente, um esquema similar àquele do desenho estivesse presente há todo momento, nos auxiliando a reconhecer e a classificar em categorias primeiras e amplas todos os objetos apreendidos pelos nossos sentidos, pela percepção sensorial.

## **6. O DESENHO E O ATO DE DESENHAR**

Vamos compreender desenho, de modo restrito, como um registro de linhas e/ou planos sobre um suporte qualquer. O mais usual é que desenhos sejam feitos com o auxílio de um tipo de lápis, com o qual as linhas são traçadas e os planos delimitados. Quando desenhamos, crianças ou adultos, além da forma do objeto a ser desenhado (se ele não estiver ao alcance de nossa vista), várias outras memórias ou imagens mentais precisam entrar em sintonia na nossa mente. Desenhar exige movimento do braço, antebraço, mão e dedos. Esse movimento tem direção,

dimensão, força e pressão, amplitude ou restrição. Realizar movimentos também requer utilizar a memória do movimento; sua seqüência, direção, ritmo.

Quando realizamos um desenho habitual, já realizado várias vezes, o movimento de traçado é rápido. Trabalhamos com uma seqüência memorizada e muitas vezes automatizada. Pelo hábito, quem desenha pode ser capaz de agir de modo tão automatizado e (quase) inconsciente, como você age ao dirigir seu próprio carro ou ao escovar os seus dentes. Uma vez ou outra enquanto você desenha, dirige, ou escova os dentes, surge em sua mente uma memória visual e motora da tarefa que está sendo realizada: a imagem visual do desenho ou de um detalhe que você está desenhando no momento, a consciência da dimensão do traço para desenhar, por exemplo, a longa perna do personagem e a memória do movimento necessário para esse alongamento.

Todos nós sabemos que quanto maior o número de vezes que realizamos uma ação, maior é nossa capacidade para realizá-la bem. Sabemos também quanto esforço empregamos nas primeiras vezes que a executamos (aprender a dirigir, por exemplo) e o quanto a realizamos sem registrarmos qualquer dificuldade ou trabalho mental consciente após um certo tempo de prática. Quando aprendemos algo, depois que aprendemos, parece que esquecemos o esforço do aprendizado, do automatizado, como se para aquela atividade nosso cérebro não precisasse mais funcionar. Não é verdade, ele funciona, mas funciona utilizando vias neurais já construídas, mapas mentais conhecidos. Nosso cérebro funciona para realizar tarefas já aprendidas, como nós mesmos agimos quando conhecemos bem um trajeto que devemos percorrer para ir ao trabalho ou ao cinema: chegamos rapidamente ao destino sem erros ou desgastes no percurso.

As crianças, e os adultos quando crianças, desenharam tantas vezes, repetidas vezes, cada esquema gráfico aprendido, que passam a fazê-lo automaticamente, utilizando um mapa cerebral já construído e solidificado.

Outros desenhos, entretanto, exigiriam outro tipo de atividade cerebral. É comum ouvirmos uma criança de oito ou nove anos, que desenha rapidamente suas casas, árvores e automóveis (esquemas gráficos do nível de base), reclamar de cansaço ou desinteresse se lhe solicitarmos que desenhe, por exemplo, o sofá da vovó. O desenho de um elemento novo, nunca desenhado, vai exigir um trabalho cerebral bem diferente daquele exigido pelo desenho do esquema gráfico do nível de base. Seria como se eu solicitasse a você, um excelente motorista de automóveis, que dirigisse um trator ou um barco a motor.

É com esse desenho padrão, simples, generalizante, passível de ser automatizado, como todos os componentes cognitivos *standards* (incluídos por Darras no nível de base das categorias cognitivas), que foi composto um quadro de desenhos a serem ensinados para as crianças cegas. Trata-se de promover um processo inverso de apreensão dos objetos, no qual a informação primeira não é a sensação perceptiva visual, mas uma sensação háptica, tátil, oferecida como o resumo possível de uma imagem visual.

## **7. PARA CONCLUIR**

Neste texto a concepção de representação foi trabalhada especialmente sob a abordagem da

psicologia cognitiva e compreendida, de acordo com esse domínio do conhecimento, como uma “codificação [mental] das significações e dos conhecimentos” nas inter-relações dos sujeitos com os objetos no mundo (Bideau, Houdé, Pedinielli, 1993, 2004, p.315). Enquanto imagem mental, não importando qual a origem sensorial dessa imagem, a representação é, então, uma marca, um traço, uma memória dos objetos e dos acontecimentos na mente.

O conceito de “protótipo” cunhado por Rosch permite compreender que classificamos mentalmente os objetos do mundo selecionando como recurso de identificação de uma classe aquele que melhor a representa (representação) e ainda, que esse exemplar mais adequado é utilizado como parâmetro de compreensão para um conjunto de objetos dados (por exemplo, animais quadrúpedes) e futuras classificações.

A concepção de “iconotipo” forjada por Darras na construção de uma modelização específica ao universo das imagens visuais instaura, nesse universo, um conjunto de imagens que representam de modo esquemático, generalizante e neutro, toda uma categoria de objetos. Como um sub-conjunto dos iconotipos identificados por Darras, destacou-se os “esquemas gráficos infantis” como representantes classificatórios dos objetos do mundo e componentes da categoria cognitiva denominada “nível de base”. Trata-se de uma produção que, como Darras ressaltou, atua economicamente na qualidade de representantes gerais de uma classe ou conjunto de objetos. Esses “esquemas gráficos” funcionam como uma representação gráfica e mental, e como um “paradigma” conceitual.

Indicou-se, também, a importância e a possibilidade da aprendizagem desses “esquemas gráficos” pelas crianças cegas permitindo-lhes assim o acesso possível a um recurso imagético comunicacional e a um recurso cognitivo básico, origem possível de novas compreensões e aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- BIDEAU, Jacqueline. HOUDÉ, Olivier, PEDINIELLI, Jean-Louis. (1993) **L’homme en développement**. Paris: PUF, ed. 2004.
- DAMÁSIO, António. (1999) **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, Trad: Laura Teixeira Motta.
- DARRAS, Bernard. (1996) **Au commencement était l’image. Du dessin de l’enfant à la communication de l’adulte**. Paris, ESF Éditeur, 1996.
- DARRAS, Bernard.(1998) “**L’image un vue de l’esprit. Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle. Recherches em communication**, n.9, Bélgica, 1998.
- DARRAS, Bernard. (2003) « La modélisation sémiocognitive a l’épreuve des résultats des neurosciences. Le cas de la production des schémas graphiques. » *Recherches en Communication*. n.19, 2003.
- DARRAS, Bernard. KINDLER, Anna M. (1997) “Map of artistic development” in: KINDLER, Anna M. (Editor) **Child development in art**. Reston, EUA: NAEA, 1997. p.17-43
- DARRAS, Bernard. KINDLER, Anna M. (1997-B) « L’entrée dans la graphosphère: les icônes de gestes et de traces.» **Médiation et Information**.n.6, 1997, p.99-111.

- DORON, Roland. PAROT, Françoise. (Direction) (1991) **Dictionnaire de psychologie**. Paris: PUF, ed. 2005.
- DORTIER, Jean-François. (coord.) (1998). **Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives**. Paris: Éditions Sciences humaines, ed. 2003.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. (1995) **O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação no desenho de narrativa**. Tese de doutoramento. São Paulo: ECA – USP, 1995.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat.(2003) “Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos”. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org) **A arte pesquisa I. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais**. Brasília, DF: UnB, V1, 2003, p.113-127.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat.(2004 -A) “Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega”. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org) **Arte em pesquisa: especificidades**. Ensino e aprendizagem da arte e linguagens visuais. Brasília, DF: UnB, V2, 2004, p.134-140.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat.(2004 -B) “O desenho como elemento de cognição e comunicação: ensinando crianças cegas” in: PORTO, Tânia Maria Esperon. **Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?** Goiânia, GO: Gráfica Editora Vieira, 2004, pp.109-127.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. KLUG, Alessandra (2005). “Diário de Manu: revelando a aprendizagem do desenho por uma criança cega” in: MARTINS, A.F. COSTA, L.E., MONTEIRO, R.H. (org.) **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**, v.2, Goiânia, GO: UFG, 2005, pp.498-506.
- DUARTE, Maria Lúcia Batezat. (2005) “Esquemas e iconotipos: o desenho que crianças e adolescentes cegos” **Relatório de pesquisa 2002-2005**, DAP, UDESC, 2005.
- DUBORGEL, Bruno. (1976) **Le dessin d'enfant**. Paris: Delarge Editeur, 1976
- GUIDETTI, Michéle. TOURRETTE, Catherine. (1999) **Handicaps et développement psychologique de l'enfant**. Paris: Armand Clin, ed. 2004.
- HATWELL, Yvette. STRERI, Arlette. GENTAZ, Edouard. (2000) Toucher pour connaître. **Psychologie de la perception tactile manuelle**. Paris: PUF, 2000.
- HATWELL, Yvette. (2003) **Psychologie cognitive de la cécité précoce**. Paris : Dunond, 2003.
- HOUDÉ, Olivier (direction) (1998) **Vocabulaire de sciences cognitives**. Paris: PUF, ed, 2003.
- HOUDÉ, Olivier. MAZOYER, Bernard. MAZOYER, Nathalie Tzourio-. (2002) **Cerveau et psychologie. Introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle**. Paris: PUF, 2002.
- HOUDÉ, Olivier.(2004) **La psychologie de l'enfant**. Paris: PUF, 2004
- LUQUET, Georges-Henri (1910) « Sur les débuts du dessin ». In: Congrès International d'éducation familiale. 1910. (1999)
- LUQUET, Georges-Henri. (1913) **Les dessins d'un enfant**. Paris: Félix Alcan, 1913.
- LUQUET, Georges-Henri.(1927) **O desenho infantil**. Porto: Ed. Minho, 1969.
- MELLET, Emmanuel. (2002) « La perception et l'imagerie mentale visuelles » in: HOUDÉ, Olivier et all. (2002) Cerveau et psychologie. **Introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle**. Paris: PUF, 2002. p. 403-435.
- MARC, Varenka. MARC, Olivier. (1992) **Premiers dessins d'enfants. Les tracés de la mémoire**. Paris: Nathan, 1992.
- PIAGET, Jean. (1964) **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação**.

- Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 3ª ed., 1978. Trad: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica.
- ROCHA, Armando Freitas da. (1999) **O cérebro. Um breve relato de sua função**. Jundiaí, SP: CMYK, Design, 1999.
- ROSCH, Eleanor (1978) "Principles of categorization". In: ROSCH, E., LLOYD, B. (eds.) **Categorization and cognition**. N.J.: Hillsdale, 1978, p.27- 47.
- SACKS, Oliver. (1995) **Um antropólogo em Marte. Sete histórias paradoxais**. São Paulo: Campanha das Letras, 8ª re., 2002.
- VYGOTSKI, Lev S. (1924-1934) **La imaginacion y el arte em la infância**. Madrid: Akal Editor, 1982.
- WALLON, Henri. (1942) **Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- WEIL-BARAIS, Annick. (1993) **L'homme cognitif**. Paris: PUF, 1993, ed. 2005.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Maria Lúcia Batezat Duarte é Doutora em Artes pela ECA/USP (1995) com Pós-doutorado na Université Paris-1, Panthéon, Sorbonne (2005/6). É professora adjunta aposentada pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, e atualmente professora adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, lotada no Centro de Artes. A pesquisa ora apresentada tem apoio CAPES/UDESC.



# PROJETO BRASÍLIA EM GRAVURA

*Maria Luiza Fragoso*

## RESUMO

O Projeto Brasília em Gravura está sendo realizado pelo Núcleo de Gravura do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Nosso objetivo é produzir, editar e publicar livros de gravuras originais e inéditas. É um projeto em torno do qual pretende-se conjugar as experiências e contribuições de curadores, artistas criadores, impressores, programadores visuais, tipógrafos e montadores, dentre outros. Acreditamos na relevância da gravura como expressão genuína da cultura brasileira, na importância da imagem múltipla no contexto da produção artística contemporânea, na necessidade de promover o intercâmbio em processos de colaboração entre artistas acadêmicos e artistas autodidatas, e na contribuição que a instituição de ensino superior pode oferecer à comunidade artística da região ao promover e realizar este projeto.

Palavras-chave: gravura contemporânea, livro de gravuras artesanal, imagem múltipla, Núcleo de Gravura da UnB, Brasília.

## ABSTRACT

*The Project Brasília in Print is produced by the Printmaking Nucleus of the Art Department of the University of Brasília. Our goal is to produce, edit and publish books composed of original and inedited prints. It is a project that intends to bring together experiences and contributions from different professional areas such as curators, artists, printmakers, visual programmers, typographers and others. We believe in the relevance of the print as a genuine Brazilian artistic expression, in the importance of the multiple image in the context of contemporary art, in the need to promote an exchange between academic artists and auto-didactic artists, through collaborative projects, and in the important contribution that the university can offer to artists communities while promoting actions such as this project.*

*Keywords: contemporary art, book of prints, multiple images, Printmaking Nucleus of Brasília.*

O **Projeto Brasília em Gravura** foi concebido pela artista e gravadora Maria Luiza Fragoso, professora doutora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Em 2005 o projeto foi apresentado para captação de recursos junto ao Edital do Fundo da Arte e da Cultura do Governo do Distrito Federal e foi aprovado. Em 2006 o projeto foi re-apresentado e também aprovado. Os recursos são aplicados na realização de uma pesquisa e produção com o objetivo de publicação de livro artesanal composto por gravuras inéditas e originais, impressas de forma tradicional com tiragem limitada de 120 exemplares.

O Núcleo de Gravura da UnB possui mais de 30 anos de tradição na arte da gravura do DF. Durante esse período dividiu suas atividades entre ações acadêmicas - aulas, pesquisa e extensão - e contou com o trabalho incansável de pesquisadoras como Stella Maris Bertinazzo, Marília Rodrigues e muitos outros dão sua importante contribuição à todas atividades do Núcleo. O Instituto de Artes criou para o Núcleo de Gravura as *EDIÇÕES DE ARTE* e dentro destas as *EDIÇÕES CIVILIZAÇÃO ARCAICA-BRASILEIRA*, marcas que legitimaram a produção gráfica dos livros artísti-

cos criados em parceria com a Gráfica Experimental, também situada no mesmo Instituto. Sob estas marcas foram editados e impressos vários livros de gravura, entre eles: *Múltiplos*, dedicado a Marília Rodrigues, em 1993; *Parcelso – 7 regras de vida*, em 1996; *Múltiplos Eróticos – gravuras e trovas*, em 1997; *A Fênix*, em 1997; e *Loa aos pequenos lábios*, em 1999.

Brasília possui dezenas de artistas que se dedicam à gravura e que possuem renome nacional e internacional. A produção desses artistas vem sendo exibida em galerias, salões de arte, e bienais, no Brasil e no exterior. O *Projeto Brasília em Gravura* esta se propondo a divulgar essa produção. A edição 2005-2006 mobilizou diretamente uma equipe de mais de 20 pessoas, mais seis artistas selecionados, além de todos aqueles que contribuíram de alguma forma na administração e divulgação do projeto. Foram admiráveis o profissionalismo e eficiência das equipes de impressão e produção artística, e isso se evidencia na qualidade da obra realizada. Foi com sucesso que conseguimos envolver alunos e artistas autônomos como voluntários para no projeto, demonstrando mais uma vez a importância das atividades culturais e artísticas realizadas de forma colaborativa entre instituições governamentais e sociedade civil.

Para o *Projeto Brasília em Gravura* - edição 2005-2006 - foi criado um edital por meio do qual foram apresentadas propostas de gravuras inéditas, submetidas à avaliação de uma Comissão de Seleção composta por três artistas gravadores reconhecidos nacionalmente pela qualidade e relevância de suas obras. Foram eles Ana Gonzales, Tereza Miranda e Sebastião Pedrosa. A Comissão premiou seis artistas radicados no Distrito Federal em torno de uma análise curatorial e conceitual e um projeto gráfico/artístico que apresenta experiências de representantes de duas gerações de gravadores brasileiros em torno do que a Comissão entendeu como "dificuldade contemporânea de constituir identidades fixas, individuais e coletivas", uma realidade que se destaca numa cidade como Brasília.

O projeto 2005-2006 foi apresentado para o Conselho Editorial da Editora da UnB que aprovou a iniciativa e está publicando pela editora nosso livro de gravuras, a primeira publicação de arte da Editora. Temos o apoio da Editora para futuras publicações e ainda a possibilidade de realizar um livro reunindo diferentes edições do Projeto Brasília em Gravura, desta vez em Offset com tiragem de pelo menos 3000 exemplares.

Este projeto tem como objetivos gerais editar e publicar de obras relativas às artes e ao patrimônio artístico, histórico e cultural; oferecer o apoio técnico e financeiro à realização de oficinas de caráter artístico e/ou cultural; à formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal da área de artes, mais especificamente da gravura; e, promover a produção em gravura no Distrito Federal.

Dentre os objetivos específicos estão: produzir, editar, publicar e distribuir um livro de gravuras, sob o título *Brasília em Gravura*, composto de obras originais e inéditas, que divulgue a qualidade da gravura brasileira; estabelecer uma ação permanente de produção em gravura e buscar consolidar uma parceria de promoção e produção cultural de qualidade entre a Secretaria de Cultura do GDF e o Departamento de Artes Visuais (IdA/UnB); e, criar uma parceria entre as *EDIÇÕES DE ARTE* e dentro destas as *EDIÇÕES CIVILIZAÇÃO ARCAICA-BRASILEIRA*, do Instituto de Artes com a Editora da UnB para publicação deste e de projetos futuros.

A coordenação do projeto estabeleceu um Edital para a inscrição e seleção de propostas para o livro. Neste edital foram enfatizados os seguintes aspectos:

- **Projetos propostos** - o projeto deve ser INÉDITO e composto por duas partes: uma em texto, outra em imagens. A parte textual deverá descrever o projeto de gravura, abordando questões de produção técnica (materiais, matrizes, impressão, tintas, etc.) e conceitual (temática, referências, reflexões, etc.), no máximo em duas laudas. A parte de imagens deve ser apresentada em forma de projeto de gravura, monocromática ou policromática (até três cores), com seus detalhes (separações de cores, registros, imagens fotográficas, transparências, recortes, etc.). O formato de papel previsto para as impressões será aproximadamente 32 x 30 cm e os projetos devem se adequar a este formato. O papel utilizado será branco ou creme. Poderão ser apresentados projetos para xilogravura, serigrafia, calcogravura e litografia, além de outras técnicas que permitam edições de qualidade com, no mínimo, 120 cópias. Será admitido apenas um projeto por artista.
- **Público Alvo** - artistas e estudantes de arte residentes e atuantes, com residência comprovada de mais de três anos no Distrito Federal e Entorno.
- **Comissão de Seleção** - Serão convidados pela coordenação do Projeto *Brasília em Gravura* três especialistas na área, gravadores, de renome nacional, não residentes no Distrito Federal, e sem atuação acadêmica ou profissional diretamente vinculada à região, para compor uma Comissão que fará a seleção a partir da análise dos projetos inscritos.
- **Disposições Gerais** - todos os projetos selecionados serão produzidos pelo Núcleo de Gravura, nos espaços físicos do Departamento de Artes Visuais; todo o material necessário para a produção das edições será fornecido pelo Núcleo de Gravura, com exceção daqueles que não são comprados ou encontrados no mercado Nacional.

Dentre os profissionais requisitados para a realização do projeto estão: um coordenador geral e produtor do projeto; um programador visual; um designer de embalagem; um editor e revisor de textos; um montador e encadernador; um impressor em tipografia; um impressor em litografia; um impressor em calcogravura; um impressor em xilogravura; um impressor em serigrafia; 5 auxiliares de impressão; uma equipe para a confecção de papel artesanal (Laboratório Experimental de Materiais Expressivos, coordenado pela professora Theresè Hoffman Gatti).

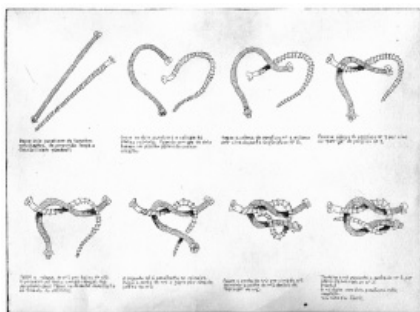
O material selecionado para suporte da embalagem e das impressões foi escolhido pela qualidade e adequação a cada técnica. Utilizamos papel Hanemuhlle 230g, papel japonês, papel neutro (mata borrão) 250g, papel foscotex para a impressão de textos, papel artesanal de folha de bananeira para forrar a caixa de embalagem. Além dos papéis, foram selecionadas tintas adequadas a cada técnica como Charbonell preto luxe, Xilo SpeedBall, Litográfica Senefelder Black, Silk Screen Vinílica.

O projeto edição 2005-2006 selecionou as seguintes obras e artistas:

· Brasília da Memória – calcogravura de Cintia Maria Falkenbach Rosa Bueno



· Nó Duplo com Dois Parafusos – calcogravura de João Angelini Mota Campos



· Homenagem à Rosácea – calcogravura de Lygia Maria Maurity Sabóia

· Justiça seja feita – serigrafia de Nelson Fernando Inocêncio da Silva

· Uma Matriz, Várias Gravuras e Infinitas Composições – xilogravura de Verônica Moreira Neto

· Retrato – calcogravura de Waldemar Alves Cassimiro

(Além das gravuras selecionadas, a página de abertura do livro é uma litografia, de título Vale de São Bartolomeu, de minha autoria.)

A intenção de apresentar este projeto para um grupo seletivo de profissionais na área de artes plásticas como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas tem o objetivo de relatar uma experiência bem sucedida dentro do ambiente acadêmico, com uma proposta de ação colaborativa entre artistas de diferentes formações. Esta apresentação busca estimular projetos desta natureza e promover uma discussão sobre a necessidade de aproximar conhecimentos e experiências diversificadas dentro de campos de produção artística como por exemplo a acadêmica e a popular.



Participantes examinando uma prova na presença da gravadora Cintia Kalkenbach

Outro aspecto fundamental do sucesso deste projeto foi a forma didática e ao mesmo tempo espontânea como que alunos e aprendizes de gravura se encontraram e se empenharam na realização de projetos com caráter profissional, visando a qualidade de mercado, para ser desenvolvido em ambientes acadêmicos. A necessidade de reparar nossos alunos para o mercado de arte e suas exigências impele professores à realizar projetos mais ousados e com resultados mais objetivos. *Brasília em Gravura 2006* será lançado até agosto de 2006. Na mesma época estaremos dando início à edição 2007.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Artista Multimídia, com graduação em Educação Artística, Mestrado em Gravura, e Doutorado em Múltiplos Meios. Leciona desde 1993 no Departamento de Artes Visuais da UnB. Atua na área de artes visuais (gravuras, desenhos, fotografia, arte eletrônica e computacional), arte Cênicas (figurinos e cenários), programação visual e na produção executiva de eventos, projetos e montagem de exposições.

# PERCEÇÃO E PENSAMENTO VISUAL: CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DA LEITURA DE IMAGENS

*Rachel de Sousa Vianna*

## RESUMO

Desde o início da década de 1960, e especialmente nos últimos anos, a capacidade de decifrar imagens visuais tem se tornado objeto de estudo de vários campos do conhecimento. As pesquisas sobre percepção e pensamento visual receberam contribuições de diversas áreas: discussões filosóficas sobre tipos de representação mental, dados empíricos sobre comportamento reunidos pela psicologia experimental, informações da neurologia sobre o funcionamento do cérebro e estudos voltados para a programação de computadores. Graças a essa variedade de fontes, hoje se tem um conhecimento sofisticado sobre a natureza de vários fenômenos visuais. O objetivo desse ensaio é realizar uma síntese dos conhecimentos científicos atuais sobre a visão que possam contribuir para o debate sobre o desenvolvimento da capacidade de ler imagens.

Palavras-chaves: Percepção visual; pensamento visual; leitura de imagens.

## ABSTRACT

*Since the 1960s, and especially in the last years, different fields of knowledge have studied the capacity of deciphering visual images. Research on visual perception and thinking received contributions from different areas: philosophic discussions on kinds of mental representations; empirical data on behavior, collected by experimental psychology; information from neurology about the functioning of the brain; and studies on computer programming. Thanks to this variety of sources, we have nowadays a sophisticated knowledge about the nature of various visual phenomena. The objective of this paper is to make a synthesis of the recent scientific information about human vision, which may contribute to the debate over the development of the capacity to read images.*

*Keywords: Visual perception; visual thinking; image reading.*

Ver é tão fácil e rápido, que temos a ilusão de passividade, como se nossos olhos apenas coletassem informações prontas. O tato, que é um sentido lento, nos permite acompanhar o processo de investigação que sustenta a percepção. Na brincadeira onde uma pessoa de olhos vendados tenta adivinhar o que tem nas mãos, ela explora o objeto, buscando formar uma imagem que corresponda a alguma coisa que ela já conhece. Nessa exploração, ela vai formulando hipóteses: será uma lanterna? E então procura ativamente por características específicas para verificar sua suposição. Se encontra, sua hipótese é confirmada, o significado perceptivo aparece na consciência e todas as informações coletadas pelo tato se organizam numa figura. Se a hipótese é negada, o processo se repete, até a solução ser encontrada (Marina, 1995:36).

Na visão acontece um processo análogo, mas ele ocorre abaixo do nível da consciência. Quando envesgamos os olhos para tentar enxergar a ilusão de tridimensionalidade criada por

um estereograma, com frequência não conseguimos ver a figura de imediato. Vemos um pedaço aqui, que se junta com outro acolá, deixamos de ver o que anteriormente tínhamos visto, voltamos a ver... De repente, a figura se forma diante de nossos olhos. Vivenciamos o aparecimento da solução, mas não temos como acompanhar o trabalho de milhares de processadores que fazem hipóteses experimentais e debatem entre si até fazer emergir uma solução global. Esse complexo sistema de computação, que envolve dezenas de iterações de processamento de informações, atua em todo processo perceptivo visual (Pinker, 1998: 253).

O fato é que os problemas que o cérebro precisa resolver para dar significado aos dados captados pela retina são de tal grandeza que deixam os estudiosos da percepção impressionados. Para começar, é necessário construir uma percepção do todo a partir de um mosaico de informações fragmentadas. Dentro do nosso campo de visão, somente a área correspondente à retícula da fóvea é vista em detalhes. Fora desse perímetro, nossa visão é surpreendentemente tosca. Para compensar esse fato, nossos olhos desviam-se de um lugar para outro várias vezes por segundo. Isso significa que apenas objetos muito pequenos podem ser vistos de uma só vez. Mas mesmo esses objetos, só podem ser vistos de determinado ângulo de cada vez. Para construir uma percepção visual total sobre ele, é necessário girá-lo ou girar em volta dele, de modo a construir um conjunto de informações visuais sobre todos os seus lados.

Mas o que é um objeto para a visão? Quando os estudiosos da inteligência artificial tentaram projetar um sistema de visão computadorizado para encontrar objetos, essa questão mostrou-se incrivelmente complexa. A definição é sempre relativa: um nariz, uma cabeça, uma pessoa, ou uma pessoa montada a cavalo podem ser consideradas tanto como um objeto, ou como parte ou conjunto de objetos. Steven Pinker (1998: 276) brinca com essa idéia, dizendo que “uma gota de Cola Tudo pode transformar dois objetos em um, mas o sistema visual não tem como saber disso”. Para decifrar essa informação, contamos com um senso refinado de superfícies e de fronteiras entre elas. Nossa capacidade de distinguir figura e fundo é incontornável, não podemos evitar essa categorização.

Mas esse é apenas um de vários padrões que determinam nossa percepção visual. Vemos em perspectiva, e é impossível para nós não enxergar os trilhos de um trem convergindo. É claro que sabemos que eles não convergem realmente, mas mesmo assim não há como evitar essa impressão. Do mesmo modo, sabemos que deslocamentos não afetam o tamanho dos objetos, mas ainda assim nós os vemos variar de tamanho à medida que se aproximam ou se afastam de nós. Quando um objeto encobre parte de um outro, assumimos que ele está na sua frente. Se a textura de uma superfície parece tornar-se gradativamente mais concentrada e menos nítida, assumimos que essa superfície se estende em direção a um ponto afastado de nós. Essas suposições são parte integrante de nosso sistema visual, sem elas não teríamos como decodificar as informações captadas pela retina.

Seria impossível, por exemplo, reconhecer um objeto com base apenas nos raios que ele projeta na retina, porque uma projeção bidimensional poderia ter vindo de um número infinito de formas tridimensionais. Para analisar a forma, o cérebro conta com uma espécie de perito

em formas, que calcula qual objeto cujas linhas correspondem à imagem retiniana seria o mais provável dentro daquele contexto. Para efetuar esse cálculo, o perito em formas precisa estar equipado com probabilidades sobre projeção (como os objetos aparecem em perspectiva) e probabilidades sobre o mundo (que tipos de objetos ele contém). Ele supõe que o ponto de observação é genérico (por exemplo, moedas geralmente projetam elipses e não uma linha fina, como quando vistas de frente). Além disso, o perito em formas conta com a ajuda das leis naturais, que tornam muitos objetos regulares, simétricos e compactos. Movimento, tensão e gravidade produzem linhas retas, organismos que se movem tendem a ser simétricos, superfícies extensas reúnem padrões com tamanhos, formas e espaçamentos aproximadamente iguais, etc. (Pinker, 1998: 260-261).

Os problemas de iluminação também são tão complexos a ponto de requerer o trabalho de seu próprio perito. É impossível deduzir com exatidão o material de um objeto considerando apenas a luz que ele reflete, porque uma dada quantidade de luz refletida pode ter provindo de um número infinito de combinações de matéria e iluminação. Por exemplo, uma lâmpada forte sobre uma superfície escura pode refletir a mesma quantidade de luz que uma lâmpada fraca sobre uma superfície clara. Para resolver esse problema, o especialista em refletância trabalha com hipóteses. Ele supõe que mudanças graduais no brilho e na cor provêm do modo como a cena é iluminada, transições abruptas provêm da fronteira onde termina um objeto e começa outro e que a inclinação do objeto provoca efeitos diferentes de sombreado. Ele considera também a luminosidade da superfície uniforme e o mundo fosco. Quando essas suposições são contrariadas o analisador de luz pode calcular mal, tanto assim que superfícies brilhantes e depressões costumam enganar o olho (Pinker, 1998: 262-266).

Outros problemas relativos à visão também demandam analistas especializados, pois apresentam aspectos técnicos muito complexos para serem resolvidos por um órgão generalista. Pinker (1998: 272-273) faz uma analogia entre o cérebro e uma sociedade de especialistas. Segundo esse autor, cada analista trabalha com tipos diferentes de informação, resolve tipos diferentes de problemas e faz tipos diferentes de suposição sobre o mundo. A divisão de serviços agiliza resultados, pois a maioria das informações requeridas por um analista é irrelevante para outro e apenas interferiria em seu trabalho. Porém, trabalhando isoladamente, um especialista pode levar em consideração pontos demais ou perseguir indefinidamente uma solução improvável. Em algum ponto, eles precisam conferenciar e chegar a um acordo sobre a suposição geral mais provável sobre o estado do mundo.

O resultado desse acordo é o produto da visão, ou seja, as informações sobre o mundo visual que o cérebro disponibiliza para todos os órgãos do corpo. Assim, quando a visão classifica um vaso como esférico, nosso sistema motor saberá como movimentar-se para segurá-lo, podemos prever qual espaço ele ocupará no armário, que tipo de objetos ele pode conter, etc. O início das pesquisas sobre o funcionamento da visão foi marcado por uma discussão sobre que tipo de representação mental o cérebro cria para codificar as informações visuais (Kosslyn, 1996: 4). Dois grupos debateram essa questão: um defendia a representação proposicional e o outro a



representação pictórica.

Segundo o modelo da representação proposicional, o processamento de informações visuais se dá através de “sentenças mentais” formadas por símbolos arbitrários, que não definem necessariamente todos os detalhes da geometria. Forma, tamanho e orientação são codificados separadamente e podem ser buscados de modo independente. Os defensores da representação pictórica defendem que a interpretação de imagens utiliza um arranjo bidimensional de pontos que especifica o significado pela semelhança com o objeto – em outras palavras, uma figura. Na representação pictórica a forma das partes e a forma do espaço estão imediatamente disponíveis, as relações emergem da posição espacial entre as partes, e tamanho e orientação estão necessariamente definidos.

Pesquisadores da psicologia comportamental desenvolveram uma série de testes para investigar essas teorias. A partir de figuras ou problemas verbais, os sujeitos eram solicitados a desempenhar tarefas, como girar mentalmente uma forma, identificar formas idênticas em um conjunto de formas semelhantes, reconhecer formas vistas de diferentes ângulos, visualizar detalhes específicos de imagens memorizadas (Gardner, 1994: 132-134; Kosslyn, 1996: 6-12; Pinker, 1998: 285-302).

Os resultados indicaram que o tempo necessário para examinar elementos de uma imagem varia em função da distância que separa esses elementos, ou do número de rotações necessárias para visualizar determinado elemento sob um ângulo específico. Para os defensores da representação pictórica, essa correspondência entre o tempo gasto para analisar uma imagem e a distância percorrida visualmente seria uma evidência de que as representações mentais envolvem propriedades espaciais. No entanto, a confirmação definitiva dessa teoria só veio com novas descobertas sobre o funcionamento do cérebro.

Pesquisas de neuroanatomia e neurofisiologia em macacos demonstraram que cerca de quinze das trinta e duas áreas visuais identificadas, particularmente as primeiras na seqüência de processamento (que têm menos sinapses afastadas do olho) são mapas topograficamente organizados. Isso significa que os neurônios dessas áreas corticais são organizados de modo a preservar aproximadamente a geometria local da retina, com fatores de ampliação e distorção. Ou seja, essas áreas representam informações pictóricas no sentido literal do termo: são figuras desenhadas no cérebro. Nos seres humanos, experimentos com tomografia computadorizada apontaram que a área visual V1, localizada na parte mediana posterior do cérebro, é organizada topograficamente. A parte mais posterior recebe os *input* mandados pela fóvea, e as áreas progressivamente anteriores recebem os *input* mais periféricos da retina (Kosslyn, 1996: 13-14).

As áreas espacialmente organizadas correspondem ao processamento visual de baixo nível, que é dirigido puramente por estímulos. Esse nível de processamento localiza arestas, detecta movimento, registra profundidade e realiza outras operações ligadas às propriedades do estímulo (como orientação e posição de um objeto). De modo geral, quanto mais “alto” no sistema visual se vai, mais solto é o mapeamento topográfico (Kosslyn, 1996: 67).

O processamento visual de alto nível depende de informações anteriormente armazenadas

sobre propriedades de objetos e eventos. Durante a percepção, esses mecanismos tipicamente operam com o resultado dos processos de baixo nível. Mas as informações não fluem apenas de baixo para cima. Pesquisas com macacos mostraram que quase toda área visual que recebe *input* projeta informação de volta para a área que mandou, e as conexões entre as duas são de tamanhos similares. Para o psicólogo Stephen Kosslyn (1996: 53), essas características neuroanatômicas sugerem que o processamento visual de alto nível tem efeitos profundos e difusos durante a percepção, sendo capaz de afetar todo o processamento cortical de estímulo visual, talvez até alguns dos processos sub-corticais que intervêm entre a retina e o córtex.

Além de atuar na percepção, o processamento visual de alto nível é responsável pela formação e utilização de imagens mentais, que são formadas a partir de informações que fluem da memória em vez dos olhos. Pesquisas recentes apontam que as imagens mentais compartilham mecanismos comuns com a percepção visual (Kosslyn, 1996:17; Pinker, 1998: 307-308). Um estudo realizado com tomografia por emissão de pósitrons demonstrou que imagens mentais dependem de representações pictóricas. Quando os participantes imaginaram letras maiúsculas do alfabeto, seu córtex visual iluminou-se. Imaginar letras grandes ativou as partes do córtex que representam a periferia do campo visual; imaginar letras miúdas ativou as partes que representam a fóvea. Resultados da neuropsicologia confirmaram essa relação: pacientes com problemas para identificar cores após sofrer dano cerebral têm dificuldade em formar imagens mentais com cor; pessoas com síndrome de negligência visual não conseguem ver nem imaginar objetos localizados do lado esquerdo do seu campo visual.

Essa correspondência entre a capacidade de formar imagens mentais e de perceber visualmente é encontrada também no papel fundamental que a memória desempenha nos dois sistemas. Na formação de imagens mentais, a memória visual é ativada e manda informações “de cima para baixo”, de modo a formar uma representação pictórica (uma figura) nas áreas topograficamente organizadas do sistema visual. Uma vez que a imagem mental é formada, ela pode ser analisada pelos mesmos mecanismos internos utilizados durante a percepção (Kosslyn, 1996: 77).

No processo perceptivo, a representação pictórica é formada na mesma área, só que com informações enviadas pela retina. Os dados da representação pictórica são então enviados de “baixo para cima” para dois sistemas: o Ventral, que decodifica propriedades dos objetos, como forma, cor e textura, e o Dorsal, que codifica propriedades espaciais como localização, tamanho e orientação. As informações fornecidas pelos sistemas Ventral e Dorsal são mandadas para a Memória Associativa. Se o input não se aplica a uma única representação, aquela que parece a melhor combinação é usada como guia de busca, em um comando “de cima para baixo”. A parte mais característica da representação escolhida orienta o olhar. Nova informação é então codificada e comparada com a informação armazenada na memória, até que o objeto seja identificado (Kosslyn, 1996: 75).

A identificação ocorre quando o estímulo acessa um banco multifacetado de dados da memória, que dá acesso a uma variedade de conhecimentos sobre o objeto. Assim, quando a pes-

soa identifica um objeto, ela sabe mais sobre ele do que está aparente no estímulo sensorio. O fenômeno da identificação (também chamado de reconhecimento) implica a existência de um esquema. José Antonio Marina (1995:50-52) define esquema como um resumo ou abreviação, proporcionado pela experiência ou inato, que atua extraíndo informação, possibilitando o reconhecimento e generalizando significados. De acordo com esse autor, esquemas são “conceitos vivos”, que usamos sem nem mesmo ter consciência de sua existência.

Parecem existir dois tipos de esquema. Um seria o “conceito perceptivo individual”, que permite reconhecer a identidade de um objeto em seus múltiplos aspectos perceptivos. É graças a esse tipo de esquema que conseguimos reconhecer um objeto novo ou velho, inteiro ou faltando um pedaço. Já o “conceito perceptivo universal” permite reconhecer não a identidade, mas sim a semelhança - por exemplo, entre todos os cães ou todos os gatos. Com esse segundo tipo de esquema, podemos classificar a diversidade do mundo em categorias e conjuntos (Marina, 1995: 50-52).

Reconhecer implica um conhecimento prévio, anterior. Como se dá a primeira ocorrência do significado, fundadora de um esquema? Provavelmente o ato de distinguir uma figura sobre um fundo seja o primeiro ato de organização dos estímulos visuais. A ação perceptiva que descobre uma unidade converte-se em um esquema de assimilação. Uma outra forma de dar significado é através do uso. Descobrir a utilidade de um objeto nos permite criar categorias, que também dão origem a esquemas e possibilitam o reconhecimento e a generalização de significados. Precisamos de esquemas não só para reconhecer objetos isolados, como também para acontecimentos. Experiências com bebês de seis meses de idade sugerem que o ser humano possui algum mecanismo inato para reconhecer a causalidade e as intenções de outras pessoas (Marina, 1995:47- 48; 62).

Mas a percepção visual não é regida apenas por esquemas, sejam eles inatos ou formados a partir de experiências anteriores. Os projetos de vida e os interesses imediatos orientam o olhar, determinam o foco da atenção e criam expectativas que repercutem diretamente na percepção. O que vemos não é simplesmente dado, mas o produto de experiências passadas e expectativas futuras. Como o mundo oferece uma quantidade de informação impossível de processar, selecionamos ativamente o que queremos ver. Mais ainda, como as informações chegam de um modo fragmentado, temos que construir uma interpretação sobre o que vemos. Ernst Gombrich (1982: 30) sugere que talvez seja impossível separar percepção e projeção: a todo momento acreditamos que percebemos o que meramente inferimos.

Colocar de lado alguns dos esquemas que guiam nossa percepção para conseguir apreender a riqueza de nuances do mundo visual não é uma tarefa simples. Ao contrário da visão cotidiana, é preciso um esforço consciente para aprender a ver no sentido pictórico. Estudos recentes apontam que há diferenças fundamentais na capacidade de ver de leigos e de pessoas que passaram por um processo sistematizado de aprendizagem visual.

Stine Vogt (1999: 325), da Universidade de Psicologia de Oslo, investigou o efeito da educação visual na percepção, comparando o padrão de movimentação dos olhos de estudantes de belas

artes e de estudantes visualmente leigos enquanto eles olhavam um conjunto de imagens. Os resultados mostraram que o padrão de escrutínio era diferente entre os dois grupos: enquanto os estudantes leigos fixavam o olhar nos elementos figurativos, os estudantes de artes examinaram as feições humanas apenas de relance, mostrando uma clara preferência pela composição gráfica e os contrastes de cor. A autora sugere que, ao olhar uma pintura, pessoas visualmente desenvolvidas sacrificam um modo funcional de visão em favor de um modo puramente pictorial. Ela especula ainda que esta percepção diferente pode implicar um rearranjo de outros processos cognitivos, como a formação de representações de memória.

Uma outra pesquisa, liderada pelo cientista britânico John Tchalenko na Universidade de Stanford, comparou o funcionamento do cérebro de um artista profissional com o funcionamento do cérebro de não artistas enquanto eles desenhavam (Riding, 1999). Deitado dentro de um aparelho de ressonância magnética, cada participante copiou seis fotografias de faces e seis fotografias de objetos abstratos. Os resultados mostraram padrões de funcionamento do cérebro muito diferentes. Os participantes não artistas usaram somente a parte posterior do cérebro, responsável por receber os sinais nervosos da luz capturada na retina. O artista, ao contrário, usou principalmente a parte frontal do cérebro para desenhar. Para Tchalenko, esta diferença é crucial. É na parte frontal que se localizam as emoções, faces conhecidas, experiência com pintura, intenções e outras habilidades. Segundo o cientista, os participantes de controle estavam simplesmente tentando copiar o que viam, enquanto o artista estava criando representações abstratas.

Como se daria esse processo de aprendizagem do olhar? Segundo Marina, uma forma de ampliar o escopo do olhar consiste em melhorar a capacidade de discriminação. Aprender a discriminar significa aprender a reconhecer partes do estímulo. Ouvindo uma língua desconhecida, percebemos apenas um fluxo contínuo de sons. Para entendê-la, precisamos aprender a identificar as palavras. O que já conhecemos guia o processo de aprendizagem. O mesmo se dá em outros processos. O autor descreve como um médico aprende a ouvir os diferentes sons do coração (1995: 56):

“De entre essa confusa totalidade, a inteligência admite a pluralidade de matices, quase como um ato de fé. Acredita nos sons significativos antes de os perceber. Inicia-se então um processo análogo ao da percepção normal: o sujeito tem que isolar e identificar um determinado aspecto do fenômeno total. Um ritmo, um som que se destaca sobre o ruído de fundo, um ligeiro murmúrio por detrás da sístole. A princípio são configurações evanescentes, que pouco a pouco vão se afirmando. A inteligência dirige os processos de seleção e identificação e aprende a ler o estímulo”.

A capacidade de ler o estímulo implica reconhecer suas partes e também a estrutura que as organiza. Amos Rapoport (1977: 109) afirma que entender um fenômeno requer trazer seus elementos à consciência e organizá-los em algum tipo de esquema. Conhecer, portanto, implica procurar por uma ordem e ao mesmo tempo impor uma ordem. Goodey (1971:3) caminha no

mesmo sentido, quando diz que a habilidade para organizar a percepção provavelmente compõe a raiz dos julgamentos estéticos. Segundo esse autor, nossa apreciação de uma estrutura talvez esteja relacionada com o grau de organização que conseguimos imprimir aos vários estímulos que percebemos.

A criação de esquemas perceptivos é necessária também na representação. Para Gombrich (1982:16), aprender a desenhar de modo realista relaciona-se com a criação de esquemas, ou códigos de representação. Isso porque, ao contrário do reconhecimento, que é praticamente imediato, a recordação visual é extremamente difícil. A reconstituição de uma cena visual requer um exercício de montagem de fragmentos: recordamos vislumbres de partes, sendo que cada parte registra a cena de um ponto de observação distorcido pela perspectiva. Arranjar todos esses fragmentos em um quadro mental, ainda por cima com uma perspectiva unificada, envolve mecanismos muito complexos. Isso pode explicar porque a invenção da perspectiva na arte demorou tanto, apesar de todos vermos em perspectiva.

Mas mesmo a recordação de objetos simples provou ser elusiva. Em um estudo feito nos Estados Unidos, os pesquisadores pediram aos participantes para desenhar, de memória, os dois lados da moeda de um centavo. Cada lado da moeda apresenta quatro inscrições. Apenas 5% dos entrevistados desenhou as oito inscrições; o número médio de inscrições lembradas foi três, e metade foi desenhada no lugar errado. Diante de quinze desenhos possíveis das moedas, menos da metade dos participantes apontou o desenho correto (Pinker, 1998: 314).

O fato é que o mundo visual é variado demais e contém detalhes demais para ser lembrado à vontade. Para contornar essa barreira, nós utilizamos símbolos, que graças à economia de elementos podem ser apreendidos e recordados com relativa facilidade. Ao voltar de um passeio, as lembranças de um jardim florido já não são nítidas, provavelmente será difícil descrever com detalhes a profusão de formas e cores das flores. Mas se a pessoa souber seus nomes, poderá contar que viu bonitos canteiros de gerânios, madressilvas ou gardênias. Envolvimento emocional – seja positivo ou negativo – favorece a retenção. Botânicos, paisagistas ou simples apreciadores da natureza provavelmente terão mais facilidade para recordar o jardim. O contrário também acontece – a visão de algo chocante ou desagradável pode se imprimir mais fortemente na memória do que uma cena comum.

Pinker (1998: 313) compara a organização das imagens visuais armazenadas na memória com um sistema de hipermídia, em que os arquivos gráficos recebem rótulos e são anexados a uma base de dados. Para esse autor, “o pensamento visual com frequência é governado mais intensamente pelo conhecimento conceitual que empregamos para organizar nossas imagens, do que pelos próprios conteúdos das imagens” (1998: 314).

## **CONCLUSÃO**

Para os educadores preocupados com o processo de ensino-aprendizagem da leitura de imagens, as descobertas da ciência sobre a visão constituem um material interessante para reflexão. Considerando especialmente o problema do “analfabetismo visual”, podemos enfatizar os seguintes pontos:

**Primeiro:** apesar de envolver mecanismos extremamente complexos, a percepção visual necessária para a vida cotidiana desenvolve-se de modo praticamente automático, sem esforço consciente. No entanto, para ultrapassar os esquemas automatizados e aprender a discernir uma gama maior de estímulos visuais é necessário um processo sistemático de aprendizagem.

**Segundo:** o processamento de informações visuais se dá através de representações pictóricas, ou seja, através de imagens desenhadas no cérebro. Isso significa que utilizamos imagens para resolver determinados tipos de problemas. No entanto, o pensamento visual muitas vezes é governado mais pelos conceitos usados para rotular as imagens do que pelo conteúdo visual.

**Terceiro:** ao contrário do reconhecimento, a recordação visual é muito difícil. O mundo visual é variado demais e contém detalhes demais para ser lembrado com nitidez. Símbolos, por sua economia de elementos, podem ser lembrados com muito mais facilidade.

**Quarto:** aprender a ver envolve aprender a discriminar os elementos visuais e a compreender sua organização em uma estrutura.

**Quinto:** o fato de o cérebro trabalhar como uma sociedade de especialistas, que emprega um perito em formas, um perito em iluminação, outro em cor, etc., talvez tenha relação com a dificuldade de transferir aprendizagem de uma área para outra (aprender a distinguir tons não ajudaria, necessariamente, a apreciar formas ou relações espaciais, e vice-versa).

**Sexto:** a correspondência entre os mecanismos envolvidos na percepção visual e na criação de imagens mentais sugere uma relação direta entre a capacidade de ver pictoricamente e de criar imagens.

## NOTAS

1. Costume de ver objetos e imagens em termos do seu conceito ou função, desprezando seus aspectos puramente visuais.

## REFERÊNCIAS

- GARDNER, Howard. (1994). **Estruturas da Mente:** A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul (1ª ed.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books).
- GOMBRICHT, Ernst. (1982). Visual discovery through art. In: **The Image & The Eye**. London: Phadon, p. 11-62.
- GOODEY, B. (1971). **Perception of the environment:** An introduction to literature. Great Britain: The University of Birmingham.
- KOSSLYN, Stephen. (1996). **Image and Brain:** The Resolution of the Imagery Debate. Cambridge (MA); London: The MIT Press.
- MARINA, José Antonio. (1995). **Teoria da Inteligência Criadora.** Lisboa: Editorial Caminho (1ª ed.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Editorial Anagrama).
- PINKER, Steven. (1998). O olho da mente. In: **Como a mente funciona.** 2ª Ed. São Paulo: Cia das Letras (1ª ed.: *How the mind works*, 1997).
- RIDING, Alan. Hypothesis: The artist does see things differently. **The New York Times**, 4 de maio de 1999.
- RAPOPORT, Amos. (1977). **Human aspects of urban form:** Toward a man-environment approach to urban

form and design. Oxford: Pergamon Press.

VOGT, Stine. Looking at paintings: Patterns of eye movements in artistically naïve and sophisticated subjects.

**Leonardo**, Vol. 32, No.4, P. 325, 1999.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Rachel de Sousa Vianna foi professora de cursos de graduação e pós-graduação, e desenvolveu material didático para o Programa Educação pela Arte (realizado pelo Instituto Ayrton Senna) e para o Projeto Veredas (realizado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais). Atualmente é bolsista da FAPESP no programa de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

# TEMPORALIDADES E INTERPRETAÇÃO: CULTURA VISUAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Raimundo Martins

## RESUMO

O texto examina a relação imagem-temporalidade, destacando temporalidades múltiplas que se diferenciam em 'tempo de produção' e 'tempo de recepção' e permitem um afastamento conceitual da hegemonia e essencialismos da concepção modernista de arte. Situa arte e imagem como um discurso social, referentes ideológicos que podem ser abordados como comunicação. Discute a interpretação a partir de práticas sócio-ideológicas enredadas na percepção e subjetividade de receptores/intérpretes ressaltando a defasagem entre experiência visual e a capacidade de dar sentido, interpretar e avaliar seus significados. Enfatiza a necessidade de pedagogias que eduquem para formas de interpretação e análise que ofereçam uma compreensão de regimes escópicos históricos e contemporâneos.

Palavras-chave: imagem, arte, temporalidade, interpretação, educação.

## ABSTRACT

*The text examines the relation image-temporality, distinguishing multiple temporalities that are differentiated by 'production time' and 'reception time' that allows for a conceptual distancing from hegemony and essentialisms of the modernist conception of art. It points to art and image as a social discourse, ideological referents that can be approached as communication. Discusses interpretation as social-ideological practices tangled in the perception and subjectivity of receptors/intérpretes emphasizing the imbalance between visual experience and the capacity to give sense, interpret and evaluate its meanings. It underlines the necessity of pedagogies to educate for interpretation forms and analysis that could offer an understanding of historical and contemporaries scopics regimes.*

*Key words: image, art, temporality, interpretation, education.*

## INTRODUÇÃO

As imagens invadem indivíduos e cotidiano de forma extrema mediando, via satélite e através de sondas e câmeras intra-corporais, perspectivas macro da terra, do sistema solar e do universo, assim como visões micro de processos internos do corpo. Trabalho e lazer gravitam em torno de aparatos áudio visuais que vão do computador ao DVD, passando por web câmeras, I-pods, telefones celulares e câmeras de vigilância estrategicamente colocadas em espaços públicos e privados, registrando e enviando imagens do cotidiano em tempo real. Estamos sitiados por imagens e por múltiplas formas de visualização e de interpretação, quase reféns de uma síndrome sensorial – imagens, sons e textos – que excita e deprime desafiando a pulsão e a libido audiovisual e imagética. Essas formas de visualização, características da era da imagem e da informação, podem ser consideradas precoces na medida em que desenvolvem cada vez mais cedo uma determinada possibilidade e capacidade de aprendizagem.



Este texto examina a relação entre temporalidades múltiplas da imagem e interpretação colocando em perspectiva contextos culturais como espaços híbridos povoados pelas silhuetas de nossas presenças e identidades. Analisa aspectos desse campo situando imagem e obra de arte como práticas, instâncias e performances culturais (Fiske, 1994, p.195), foco de agenciamentos políticos e culturais. Articula experiências de intercâmbio e conflito dos indivíduos como receptores/intérpretes de imagens visando construir perspectivas e práticas dialógicas que impeçam ou retardem a petrificação de suas posições e compreensão como interlocutores e intérpretes.

Este trabalho propõe a construção de conexões entre uma visão de arte e de arte educação centrada numa compreensão crítica de arte e de cultura visual. Utilizando o pós-estruturalismo como suporte teórico discute aspectos da concepção modernista de interpretação da arte focando a unidade de tempo do autor/obra. Embasado numa abordagem cultural propõe, também, um enfoque de concepção teórica transdisciplinar sobre os modos como pensamos arte e imagem, seu funcionamento e suas temporalidades.

### **DESLOCAMENTOS**

Disjunção e diferença definem a economia cultural pós-moderna em que vivemos (Appadurai, 1996). A economia cultural é caracterizada por: novas tecnologias que fascinam, surpreendem e até mesmo intimidam; sistemas financeiros e fluxos de capitais que vem e vão repentinamente alterando as condições culturais e a vida de milhares de pessoas; imagens e mídias que cruzam as antigas fronteiras nacionais; narrativas culturais emaranhadas numa visão de mundo iluminista que circulam entre o primeiro e o terceiro mundos; uma periferia econômica e cultural que tem sido transportada eletronicamente para o centro e agora passa a fazer parte das estórias do primeiro mundo.

Esta economia cultural, também economia da informação e da imagem, integra diferentes universos simbólicos num sistema discursivo global que coloniza existências e identidades políticas e culturais. Visão e distanciamento crítico são necessários para operar um afastamento conceitual dos centros hegemônicos, dos essencialismos dogmáticos instalados e orientados por uma concepção modernista de arte. Essa mudança de perspectiva tem como fundamento a interpretação dialógica, ou seja, posição que examina e discute tais noções e conceitos.

O conceito de interpretação dialógica institui e ambienta o princípio de heterogeneidade, núcleo central das reflexões pós-estruturalistas entrelaçadas nas práticas e termos de exclusão. Tais reflexões concentram seu foco no 'conceito de autor', nas 'teorias sobre o sujeito' e nas 'diversas identidades' que nos interpelam desde as imagens e obras de arte. Possibilitam, também, deslocamentos perceptivos e interpretativos que propõem mudanças na noção/concepção de imagem e de arte apoiados na compreensão de que a imagem não contém uma verdade própria a ser encontrada, descrita ou decifrada.

Deslocamentos e mudanças abrem espaço para uma reterritorialização conceitual e epistemológica, criam postulações teóricas que se apóiam na dimensão temporal, que se embasam na contingência, na história e na mudança (Kaplan, 1987). Criam uma condição dinâmica que é, ao

mesmo tempo, resistência e predisposição para que não nos acomodemos em uma posição teórica rígida, afirmando a necessidade de fronteiras fluídas, interstícios, espaços de trânsito que integrem fluxos com o passado. Esses deslocamentos teóricos, conceituais e perceptivos *“designam um estilo criativo de transformação; uma metáfora performativa que permite que surjam encontros e fontes de interação insuspeitas que, de outro modo, dificilmente teriam lugar”* (Braidotti, 2000, p. 32).

Estamos falando de uma sintonia com o pensamento de Deleuze, de uma construção (articulação) para liberar a atividade do pensamento do jugo dogmático do modernismo, ou seja, de uma visão essencialista e, portanto, excludente. Estamos falando da necessidade de um afastamento qualitativo da hegemonia teórica, de *uma nova forma de materialismo que desenvolve o conceito de materialidade corporal com ênfase na estrutura corporizada e, portanto, sexualmente diferenciada, do sujeito falante* (Braidotti, 2000, p. 29). O pensamento de Deleuze articula uma dissolução total da idéia de centro, da noção de espaços originários e da noção de identidades autênticas, noções estas que encerram e carregam verdades consideradas insondáveis e imutáveis sobre arte, ciência, história, realidade, etc. (Deleuze e Guattari, 1998).

### **IMAGEM E TEMPORALIDADE**

As imagens estão marcadas por temporalidades múltiplas que inscrevem sentidos e significados em fluxos que se diferenciam por ‘tempo de produção’ e ‘tempo de recepção’. Outros sentidos e significados podem ser gerados, agregados e até mesmo modificados por movimentos ou contaminações entre sistemas ou períodos, por exemplo, imagens de concepção modernista reapropriadas por autores contemporâneos. Esses movimentos e contaminações entre sistemas e períodos geram diálogos com a diversidade – apropriações, silêncios, interferências, marginalizações –, produzem novas imagens e continuam influenciando imaginários sociais e subjetividades individuais.

As imagens mudam de significado quando muda o entorno ou contexto em que são veiculadas (Bal, 2004) e, como explicita Buck-Morss, *“o que sucede com as imagens é que flutuam solitariamente, movendo-se dentro e fora de diferentes contextos, liberadas de sua origem e da história de sua procedência”* (2005, p. 155). Separadas e distanciadas do emissor, da fonte que as gerou e das condições concretas da sua criação/emissão as imagens flutuam no vazio de uma gama potencialmente rica de múltiplas interpretações possíveis.

O ‘tempo de produção’, caracteriza (sintetiza, condensa) temporalidades que se sobrepõem: temporalidade individual, subjetiva, circunscrita a um tempo/momento de autoria da imagem e temporalidade contextual, situada e reconhecida num tempo social, cultural e histórico; ambas sujeitas à mudança. O ‘tempo de recepção’ caracterizam temporalidades que nos ajudam a identificar e reconhecer múltiplas relações entre imagem e interpretação, a entender as interpretações como articulações de sentido e valor situadas num momento histórico que incorpora tempo e espaço simultâneos num estuário de possibilidades que deixam abertas expectativas e perguntas para o futuro. As temporalidades múltiplas distinguem e intensificam enigmáticas, porém, fecundas defasagens institucionais e contextuais, culturais e históricas entre campos de ‘origem’ e

de 'recepção' (Cusset, 2005). Na cultura visual essas defasagens abrem espaço para práticas interpretativas que se apóiam "na noção de que o significado é dialógico" e que a dialógica também está presente "no ato de interpretação. O significado é um diálogo entre observador e objeto assim como entre seus contempladores" (Bal, 2004, p. 39) e, conforme explicita Bal, esse diálogo acontece em múltiplos campos de recepção, em diferentes tempos históricos e culturais.

A pós-modernidade tem início com este duplo deslocamento na posição de sujeito: por um lado, o distanciamento da noção metafísica de unidade, ou seja, da interpretação única, autorizada e reconhecida, e por outro, a tendência à multiplicidade de discursos e interpretações das obras de arte e da imagem. A dispersão de um olhar centralizado e centralizador reforçam a importância do conceito de temporalidades múltiplas criando um "processo dinâmico e transformador para interromper a imobilidade da interpretação e exposição baseadas [na relação] autor/objeto" (Pollock, 2004, p. 91).

### **ARTE, SUBJETIVIDADE E INTERPRETAÇÃO**

Fragmentado e fragilizado na sua subjetividade e individualismo, o sujeito contemporâneo torna-se vulnerável e mutável à multiplicidade e fluidez criadas pela mídia,

"onde seres humanos são narrados, editados, definidos e inseridos em linguagens de cores, sons e movimentos em uma duplicação da experiência que não é mais uma distorção; [...] o contato visual com tudo o que é humano navega em narrativas midiáticas que preenchem a subjetividade contemporânea de coleções de sensações e impressões fugidias" (Fridman, 2000, p. 17).

Decorrentes da ascensão e proliferação da imagem, os processos de invenção midiática do real são simulacros, formas de representação e de visualização características da era da imagem e da informação. Essa "esquizofrenia cultural" (Baudrillard, 1997) empobrece e fragmenta a existência de indivíduos que, em atmosfera de isolamento, apenas contemplam ou consomem em tempo real imagens de guerra, de competições esportivas, de ações políticas e eventos artísticos que são produzidas e eventualmente desconstruídas.

Separadas e distanciadas do emissor, da fonte que as gerou e das condições concretas da sua criação/emissão, as imagens – de arte, informação, publicidade e ficção - flutuam no vazio de uma gama potencialmente rica de múltiplas interpretações possíveis. O problema que surge em decorrência dessa situação está, segundo Eco, fundamentado numa "espécie de princípio popperiano segundo o qual se não há regras que permitam averiguar que interpretações são as 'melhores', existe ao menos uma regra para averiguar quais são as ruins" (2002, p. 63). Para Eco essa regra tem como sustentação critérios de 'economia' e 'simplicidade' que se constroem a partir de relações e implicações com o contexto. Imagens e obras de arte são objetos que as interpretações constroem no processo de validarem a si mesmas, mas cujas implicações – interpretações melhores ou ruins - dependem do quê constroem como resultado. Neste sentido os critérios de economia e simplicidade de Eco estão em sintonia com o que Bakhtin chama "contexto situacional", ou seja,

interpretações que permitem que tudo se “*re-acentue, que tenha outros usos, reciclagens e utilizações e, portanto, outros significados e sentidos*” conforme explica Zavala (1996, p. 20).

Imagens e obras de arte não se constituem apenas daquilo que expõem e como o expõem, mas também de silêncios e ausências. A interpretação é um ato complexo que se constrói a partir da interpelação de várias práticas sócio-ideológicas e, por esta razão, o ato interpretativo sempre implica relações de concordância, resistência ou crítica a algo já valorado e de alguma maneira organizado, algo diante do qual se adota, de modo responsável, uma posição valorativa. Esta mudança, aparentemente sutil, está enredada nas percepções e subjetividades dos receptores/intérpretes, colocando sob suspeita a posição/voz do autor como “*centro autorizado e autoritário da compreensão*” (Zavala, 1996, p. 18). Esse descentramento pós-estruturalista abre outras perspectivas para abordar a relação imagem-receptor ou imagem-intérprete alertando-nos para o fato de que a compreensão do sentido depende da circunstância comunicativa entre autor e intérprete. Cada imagem, cada obra de arte, faz parte de uma rede, de um diálogo, e essa rede de informações, percepções e sentidos é ampla e incomensurável.

As correntes pós-estruturalistas assinalam uma compreensão distinta da imagem/obra, do discurso e da linguagem, situando a arte como mais um dos discursos sociais, concebendo a imagem/obra como referentes ideológicos que podem ser tratados como comunicação ou como código - caso da tradição modernista. Esse descentramento ou, esta reterritorialização conceitual e epistemológica, é importante porque articula “*a noção de que o sujeito se constitui através da linguagem e suas instituições e agências, e a textualidade das formas de ‘representar’ através do discurso são a base de amplas discussões sobre a identidade*” (Zavala, 1996, p. 20).

Pensadas como objeto e referente ideológico, arte e imagem são parte de um estudo de interseções, de uma heterogeneidade simultânea de imaginários sociais que coexistem em diferentes sistemas e períodos; de usos, utilizações, significados e sentidos em outros contextos situacionais. Hoje, é necessário perspicácia e, sobretudo, criticidade para interpretar a trama ideológica das obras de arte, das imagens da informação, da publicidade e da ficção e, em decorrência, a interpretação é concebida “*como uma das formas em que o sujeito articula sua vida e suas ações*” (Zavala, 1996, p. 20).

### Contextos Educativos

Imagens carregam referências culturais que estão cognitivamente e afetivamente vinculadas a outras imagens e constituem uma trama conceitual entre imaginário e significado (Freedman, 1994). O significado não é uma qualidade intrínseca à imagem, mas uma construção que emerge na relação com receptores/intérpretes em contextos diversificados.

A imagem aciona um processo de mediação entre percepção, pensamento e realidade externa. A percepção excita, modera e/ou reprime o trânsito de idéias, imagens, representações e experiências vividas; o pensamento processa, de maneira multidirecional, desejos, ansiedades, afetos, libidos auditivas e visuais que criam relações entre subjetividades individuais e compor-

tamentos coletivos e possibilitam uma construção social da compreensão dessas mediações; a realidade externa é uma espécie de cosmos sensorial, fluído e flutuante onde identidades, valores e crenças são representados, expostos parcialmente e ambientados através de preferências, discordâncias, conflitos e contradições.

Estudos estimam que, contando logotipos, rótulos e anúncios, cerca de 16.000 imagens comerciais se imprimem na consciência de uma pessoa por dia (Savan, 1994). Isto torna evidente que estamos irremediavelmente expostos à uma hipervisualização do cotidiano na infância, na adolescência e na idade adulta. Essa hipervisualização pode gerar apatia, passividade ou dependência. A dependência não se revela apenas de maneira passiva, manifesta, também, comportamentos caracterizados por euforia, obsessão e compulsão. Sintomas da fragmentação da subjetividade contemporânea, esses comportamentos se intensificam sinalizando um individualismo que se alastra e se dilui em modos de vida frágeis (Jameson, 1997; Sennett, 1999).

A pregnância de significados e interpretações, entrelaça a imagem numa rede de informações, convenções e interações sociais que articula suas temporalidades múltiplas. Essa rede não opera de modo linear porque os significados, dinâmicos e contextuais, escapam a ou contradizem qualquer lógica que busque estabelecer uma interpretação determinante de seus sentidos. Submerso/flutuando em membranas de sensações, acepções e informações, o sentido se torna, por isso mesmo, multireferencial.

Instantâneas e, muitas vezes, simultâneas, as visualidades fluem em espaços de representação que homogeneízam e acentuam as defasagens entre experiência visual e a capacidade de dar sentido, interpretar e avaliar seus significados de maneira crítica. É necessário desenvolver pedagogias que *“eduquem as novas gerações de estudantes em formas de interpretação e análise que lhes ofereça uma compreensão ampla dos regimes escópicos históricos e contemporâneos para que possam ser protagonistas auto reflexivos e críticos do seu próprio momento cultural”* (Pollock, 2004: p. 94-95).

A cultura visual carrega ambivalências, mas propõe interações nas brechas de tempo e espaço, entre o local e o geral, o empírico e o conceitual, imagem e imaginado, o estabelecido e o novo, instância e instituição, criando controvérsias, conflitos e, sobretudo, propondo enredamentos, enfeixamentos conceituais e vivenciais. Essas mudanças exigem uma atitude inquiridora, crítica, compatível com as demandas e dinâmicas da contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, A. **Modernity at Large**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1996.
- BAL, M. **“El Esencialismo Visual y el Objeto de los Estudios Visuales”**, Estudios Visuales, 2, Diciembre 2004, p. 11-49.
- BAUDRILLARD, J. **The Conspiracy of Art**. New Cork: Columbia University, 2005.
- BRAIDOTTI, R. **Sujetos Nómades**. Barcelona: Paidós, 2000.
- BUCK-MORSS, S. **“Estudios Visuales y Imaginación Global”**. En Estudios visuales – La Epistemología de la Visualidad en la Era de la Globalización. José L. Brea (Ed.). Madrid: Akal, 2005.

- CUSSET, F. **French Theory**. Barcelona: Editorial Melusina, 2005.
- DELEUZE, G. E GUATTARI, F. **El anti-Edipo**: capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Paidós, 1998.
- ECO, U. **Interpretación y sobreinterpretación**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- FISKE, J. Audiencing: Cultural practice and cultural studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), **The handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 189 -198.
- FREEDMAN, K. Interpreting gender and visual culture in art classrooms. **Studies in Art Education**, 35 (3), 157-170, 1994.
- FRIDMAN, L. **Vertigens Pós-Modernas**: Configurações Institucionais Contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- JAMESON, F. **As Sementes do Tempo**. São Paulo: Ática, 1997.
- KAPLAN, C. "Deterritorializations: The Rewriting of Home and Exile in Western Feminist Discourse", **Cultural Critique**, 6, primavera de 1987, p. 187-198.
- MIRZOEFF, N. **An Introduction to Visual Culture**. London: Routledge, 2001.
- MITCHELL, W.J.T. **Picture Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- POLLOCK, G. "**La Cultura visual y sus descontentos**: Unirse al Debate", *Estudios Visuales*, 2, diciembre 2004, p. 87-96.
- SAVAN, L. **The Sponsored Life, Ads, TV, and American Culture**. Temple: Temple University Press, 1994.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- ZAVALA, I. **Escuchar a Bajtin**. Madrid: Montesinos, 1996.

#### **CURRÍCULO RESUMIDO**

Raimundo Martins é Professor Titular da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, pós-doutor pela Universidade de Barcelona (Espanha) e doutor pela Southern Illinois University (Estados Unidos). É membro da International Society for Education through Art – INSEA e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP.

# A INSTITUIÇÃO CULTURAL E A ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DE UMA PESQUISA

*Ana Mae Barbosa, Rejane Galvão Coutinho, Heloisa Margarido Sales*

## RESUMO

O Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo realizou em 2004 uma pesquisa para avaliar a recepção e extensão do programa Diálogos e Reflexões com educadores e do material que o acompanha. O material consiste em um conjunto de encartes com texto (um para cada uma das quatro exposições) e transparências com imagens das obras. A pesquisa idealizada por Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho junto com empresa La Fabbrica do Brasil atingiu setenta professores de artes plásticas da Cidade de São Paulo e seus alunos da quinta série do Ensino Fundamental. Foram analisados os casos de trinta e dois professores que ao final do ano enviaram seus planos de curso, o registro de suas aulas e os trabalhos de seus alunos onde se evidencia uma real aproximação da Arte de suas salas de aula. Palavras-chaves: Mediação, Artes Visuais, programas educativos, atualização de professores

## ABSTRACT

*In 2004 The Cultural Center Bank of Brazil SP decided to make a research to know about the reception of the printed material they produced for the program "Dialogues and Reflection" with art teachers. The CCBB-SP wanted to know what the teachers were doing in their classroom with the material that comprised a printed pamphlet (16 to 18 pages) discussing art issues related with the major exhibitions (4 by year) plus images in transparencies to facilitate their projection for the students.*

*The designers of the research Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho and the Company La Fabbrica decided to research 5th grade's teachers. Seventy teachers from different schools applied to participate of the research; the researchers analyzed thirty-two results.*

*Keywords: Mediation, Visual Arts, educational programs, arts professors updating.*

O serviço educativo do Centro Cultural Banco do Brasil da cidade de São Paulo (CCBB) é um dos eixos mais importantes da programação da instituição com várias ações contínuas de mediação. Dentre elas, o programa *Diálogos e Reflexões* oferece gratuitamente aos educadores, ao longo do ano, uma série de encontros e material de apoio pedagógico com o conteúdo das exposições de artes visuais. Os objetivos do programa, em consonância com os princípios de democratização da arte e da cultura da Instituição, são: a divulgação de suas exposições junto aos educadores; o incentivo aos educadores para que tragam seus grupos em visita às exposições e para que utilizem os conteúdos das exposições no currículo escolar.

Para a realização deste programa o CCBB contrata uma equipe independente de educadores, o **arteducação produções** que concebe e desenvolve o programa e o material de apoio pedagógico.

gico. Para esta equipe, o programa além dos objetivos apontados pela instituição é também um espaço de atualização e de formação dos educadores em relação à arte e ao seu ensino.

Durante o ano de 2004 o CCBB realizou uma pesquisa buscando avaliar a recepção do programa e do material junto a um grupo de setenta professores de artes plásticas do ensino fundamental. A pesquisa financiada pelo CCBB foi realizada por uma agência externa, o La Fabbrica do Brasil, e os resultados foram avaliados pelos proponentes do programa, a equipe do **arteducação produções**, especialmente as pesquisadoras Ana Mae Barbosa, Rejane Galvão Coutinho e Heloisa Margarido Sales que são respectivamente consultora, coordenadora e elaboradora de um dos materiais.

O resultado da pesquisa foi publicado no final de 2005 numa parceria entre a Editora da Universidade de São Paulo, Edusp, e o CCBB e apresenta um panorama do ensino de arte na cidade de São Paulo.

### **O CONTEXTO DA PESQUISA**

De forma generalizada, a educação artística no Brasil é fortemente caracterizada por práticas modernistas de livre-expressão permeadas por uma concepção de 'educação através da arte'. Apesar dos avanços conceituais e teóricos da área no meio acadêmico que busca interferir no ensino de arte através de proposições coerentes com as demandas da contemporaneidade de aproximação da produção artística e cultural do ambiente escolar, isso ainda está longe de acontecer. O sistema educacional é um dos sistemas reguladores mais resistentes a transformações e atualizações e a rede de ensino da Cidade de São Paulo, controlada pelo Estado e pelo Município, é uma das maiores instituições públicas do mundo.

As parcerias que ora se estabelecem entre as iniciativas privadas, empresas e bancos, e alguns grupos de educadores que buscam por em prática propostas efetivas de recepção e apropriação de bens culturais são significativas, pois se configuram como espaços de experimentação e de avaliação com potencial para posterior multiplicação. O sistema escolar brasileiro tem muito a aprender com os projetos de mediação cultural e social apoiados e desenvolvido nestas instituições. A parceria entre o CCBB e a equipe do **arteducação produções** se insere neste contexto.

O *Diálogos e Reflexões* atende em média mil educadores ao longo do ano, em vinte e quatro encontros presenciais, seis em cada uma das quatro exposições. Cada encontro tem a duração de 4 horas onde se visita a exposição e se discute questões específicas aos conteúdos das obras, dos artistas e do contexto, e questões relativas à mediação e ao ensino de arte. Com uma concepção construtivista, os professores são instigados a participar de diálogos sobre a arte e de reflexões sobre seu papel como educador e mediador desses conteúdos.

A pesquisa realizada em 2004 foi divulgada nas redes de ensino e os setenta professores de artes plásticas se engajaram voluntariamente, 90% pertencente à rede pública e 10% a rede privada de ensino. Todos professores de 5ª série do ensino fundamental, grupo alvo da pesquisa. Os professores foram divididos em quatro grupos com diferentes variáveis conforme o quadro:



	<b>GR1</b>	<b>GR2</b>	<b>GR3</b>	<b>GR4</b>
RECEBIMENTO DO MATERIAL D&R	■	■	■	■
ENCONTRO D&R POR EXPOSIÇÃO	■	■	■	
ENCONTRO DE REGISTROS	■	■		
ACOMPANHAMENTO DE CAMPO	■	■		
VISITAS ÀS EXPOSIÇÕES	■			
Nº DE PROFESSORES	10	10	20	30

O GR1 foi o grupo controle que participou dos encontros D&R e recebeu o material, participou dos encontros de Registro e recebeu a visita de uma agente de campo em sala de aula uma vez por mês para conversar sobre seu trabalho, além de ter a garantia de agendamento e de transporte para levar seus alunos em visita às quatro exposições. O GR2 teve condições semelhantes ao GR1, não tendo a garantia de agendamento e de transporte de seus alunos as exposições. Buscava-se aqui avaliar a capacidade de iniciativa dos professores diante de suas reais condições de trabalho.

Os seis encontros de Registro foram idealizados e realizados pela empresa encarregada da pesquisa com o intuito de desenvolver técnicas de redação e registro, estimulando a reflexão e a troca de experiências com comunicações com a educadora responsável via e-mail.

O GR3 teve condições semelhantes aos educadores em geral que voluntariamente participam do programa e recebem o material, decidindo por conta própria como usá-los, tendo que agendar as visitas de seus alunos e providenciar o transporte. Com o GR4 pretendíamos avaliar o potencial do material gráfico desvinculado dos encontros presenciais.

A todos os professores foi pedido que enviassem ao final do ano letivo seus planejamentos e registros de aulas, assim como os trabalhos de seus alunos para avaliação. Os trabalhos dos alunos passaram então pelo crivo do professor sendo, portanto material para avaliação das propostas do professor e não do desenvolvimento do aluno. Ao final do ano, dos setenta professores, trinta e dois enviaram trabalhos para avaliação, número expressivo tendo-se em conta que o envio era uma responsabilidade dos próprios professores.

### **Envio de trabalhos pelo professor**

	<b>GR1</b>	<b>GR2</b>	<b>GR3</b>	<b>GR4</b>
PROFESSORES QUE ENVIARAM TRABALHOS	10	7	6	9
PROFESSORES QUE NÃO ENVIARAM TRABALHOS			14	19
PROFESSORES DESISTENTES	*	3		2
TOTAL DE PROFESSORES PARTICIPANTES	10	10	20	30

\* 1 professor desistiu e foi substituído depois da exposição Arte da África.

Todos os dados quanto ao professor a seguir, dizem respeito àqueles que enviaram trabalhos e responderam aos pré-requisitos da pesquisa, estes passaram a ser efetivamente os sujeitos desta pesquisa.

### Distribuição por grupo e gênero

GR1		GR2		GR3		GR4	
Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
6	4	6	1	6		9	
10		7		6		9	

O quadro acima mostra a realidade de nosso ambiente escolar onde predomina a figura docente feminina. Quanto à faixa etária o professor mais jovem tinha 27 anos (GR4) e o mais velho, 65 anos (GR1). A grande maioria dos professores encontrava-se na década dos 40 anos. Cinco professores não declararam sua idade. O professor com maior tempo de docência tinha 30 anos de trabalho e o mais jovem tinha 2 anos de atuação. Em média os professores tinham entre 15 e 20 anos de docência.

Todos os professores tinham formação universitária, a grande maioria formados em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas e Desenho, alguns também em Música. Nove desses professores tinham mais de uma formação universitária. Apenas uma professora não tinha formação em Artes, esta era formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial e trabalhava em uma escola de portadores de deficiências auditivas. Dos trinta e dois professores apenas quatro declaram ter produção como artista. Porém todos se identificaram como freqüentadores de exposições e afirmaram utilizar a internet como ferramenta de pesquisa.

A programação estabelecida pelo CCB B no ano de 2004 constou de quatro exposições: **Arte da África**, com obras do Museu de Etnologia de Berlim; **Nuno Ramos. Morte das Casas**, esculturas e instalações do artista; **Rosana Palazyan. O Lugar do Sonho**, trabalhos e instalações da artista; **Antoni Tàpies**, com o acervo do artista pertencente a Galeria Lelong de Paris. Tivemos, portanto, como objeto uma situação multicultural do ponto de vista de etnia, gênero e relação entre o centro hegemônico de cultura, a Europa, e a cultura periférica, África e Brasil.

### Totalizações por exposição

Professores que enviaram trabalhos dos alunos	AFRICA	NUNO	PALAZYAN	TÁPIES
<b>GR1</b>	100%	90%	80%	50%
<b>GR2</b>	70%	50%	20%	20%
<b>GR3</b>	20%	5%	20%	0%
<b>GR4</b>	23.3%	10%	6.6%	3.3%

O quadro acima mostra que o GR1 teve maior freqüência na apresentação de trabalhos dos alunos por exposição. Há um decréscimo natural de envios de trabalhos aparecendo menos em Tàpies em função do período da exposição coincidir com o final de ano letivo das escolas.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA**

A pesquisa apresentou resultados positivos que legitima o investimento da instituição em programas para professores. Eles se apropriaram dos conteúdos veiculados pelo programa e pelo material para preparar os alunos para as visitas e para desenvolver atividades subseqüentes em sala de aula. Isto se reflete nos trabalhos dos alunos através de uma maior diversificação de materiais e uma ampliação do repertório sobre arte em sala de aula, com propostas mais inclusivas e voltadas para o contexto de vida dos alunos, e uma discussão sobre arte contemporânea que chega a levantar problemas estéticos e filosóficos.

Dos setenta professores inscritos inicialmente, apenas seis desistiram durante o processo e trinta e dois (45%) enviaram seus planos de aula, seus registros e os trabalhos de seus alunos para serem analisados no final do ano. Este é um número expressivo para uma pesquisa participativa, com total autonomia dos professores no que diz respeito ao uso do material distribuído e até quanto ao envio de material de seus alunos. Preservar e estimular a autonomia dos professores foi o princípio básico da pesquisa. Vale ressaltar que possivelmente entre os trinta e oito professores que não enviaram trabalhos muitos tenham usado o material. O envio dos trabalhos dos alunos resultante do uso dos materiais para a empresa La Fabbrica era tarefa dos próprios professores. Este é um dado importante que revela a persistência dos professores em participar da pesquisa, pois poucos trabalhos foram coletados pela agente de campo.

Os trabalhos dos alunos enviados pelos professores serviram de base na pesquisa para a avaliação do envolvimento e desenvolvimento do professor, pois os trabalhos sendo enviados pelo professor passaram pelo seu crivo crítico. Sendo assim, o desenvolvimento dos alunos é meio para avaliar o desenvolvimento do professor.

No GR2 houve decréscimo na produtividade geral do grupo e na apresentação dos trabalhos dos alunos em relação ao GR1. Houve também neste grupo um número maior de desistências de professores motivada por questões de saúde e excesso de tarefas na escola. No GR3 num total de vinte professores, seis enviaram trabalhos de alunos. Tendo em vista que os GR1 e GR2 tinham mais apoio e acompanhamento consideramos o resultado do GR3 positivo. Percebemos que houve uma resposta significativa às demandas do projeto no GR3 e GR4. A qualidade geral dos trabalhos enviados é boa. Lembremos que para o GR4 foi apenas enviado o material D&R. Todos os professores deste grupo enviaram trabalhos exemplares e não o conjunto dos trabalhos produzidos pelos alunos. Em alguns casos o professor enviou apenas um trabalho de exemplo de cada proposta realizada.

Houve uma clara diferença entre o engajamento do GR1 e do GR2. Enquanto no GR1 todos os professores enviaram trabalhos de seus alunos, até a professora que desistiu logo depois da exposição Arte da África, no GR2 só uma professora enviou trabalhos de todas as exposições.

Os professores do GR2 reclamaram da dificuldade em conseguir transporte para os alunos irem ao CCBB e da dificuldade em agendar suas visitas. Avaliamos que a produção menos estimulada dos alunos do GR2 se deveu ao fato de que a maioria dos professores desistiu de batalhar pelas visitas, não conseguindo levar seus alunos às exposições. Por isso ficaram desestimulados, pois freqüentavam junto com o GR1 os encontros D&R, as reuniões de registro e recebiam visitas

da agente de campo, mas não tinham garantida a ida dos alunos às exposições. Pelas declarações deles se depreende que se sentiram desprivilegiados. Como o GR3 e o GR4 não estavam juntos aos GR1 e GR2 nas mesmas atividades, não desenvolveram o espírito de competição e batalharam com mais afinco que o GR2 pelo agendamento das visitas de seus alunos. Contudo os resultados do GR1, que tinham visita garantida e dos professores que conseguiram levar seus alunos, reforçam a importância da oferta de ônibus pelas instituições culturais para as visitas às exposições.

No quadro geral da pesquisa e reforçado pelos comentários dos próprios professores percebemos que houve dificuldade de corresponder à demanda dos registros e planos de aulas por conta das jornadas duplas e triplas, das condições de trabalho que exigem participação em outros projetos da escola; e também revelaram ter dificuldade de escrever sobre o processo de trabalho. Apesar das escolas, de maneira geral, apoiarem a iniciativa dos professores de participar da pesquisa, dois professores mencionaram a falta de colaboração de seus diretores/coordenadores.

Os materiais D&R e os encontros foram elogiados espontaneamente por todos (menos um) os professores, em conversa com a agente de campo ou nas respostas ao questionário respondido.

O material e os encontros D&R são vistos pelos professores como inter-relacionados. Tanto que quando por alguma razão faltavam a um encontro se lamentavam por ter ficado mais difícil entender e usar o material. Os professores do GR4, que apenas receberam o material e não foram aos encontros, declararam também falta de orientação para usar o material. Logo o material sozinho auxilia para um ensino de maior qualidade, porém os encontros potencializam os seus usos.

Outro ponto significativo dos resultados da pesquisa é a relação direta que os professores estabelecem entre o programa D&R e a Ação Educativa desenvolvida na Instituição. Em alguns relatos de visita, tanto dos alunos quanto dos professores, a presença do educador que orienta as visitas (chamado de monitor em algumas instituições culturais) surge como sujeito propiciador de acolhimento e mediador do processo de apreensão dos conteúdos. Portanto é necessária uma integração entre todos os componentes dos serviços educativos de uma instituição. Por isso o embasamento teórico deve ser comum a todas as atividades, às que são feitas para as crianças quer em sistema de visitas ou oficinas e aos materiais e aulas para professores.

Os resultados quantitativos e as análises qualitativas demonstraram que os conteúdos das exposições do ano de 2004 do CCBB passaram efetivamente a fazer parte do currículo das turmas dos professores engajados na pesquisa. A maneira como esta integração se deu foi diversa, como pode ser visto nas análises de cada professor<sup>1</sup>. Cada um teceu-a a partir de sua formação, de seu repertório, da tendência de ensino que prevalece em sua prática e, principalmente, do compromisso com a educação de seus alunos.

Verificamos também, na pesquisa, que o professor realiza seu planejamento de atividades curriculares no início de cada semestre letivo e recebe determinações gerais das secretarias de ensino, das direções e coordenações pedagógicas das escolas e do calendário anual escolar. Observando esse quadro geral, o professor traça suas metas e estratégias. Como esta pesquisa teve início em março de 2004 grande parte dos professores já havia estabelecido seus planos. Mesmo assim, o material aqui analisado influenciou no currículo dos professores de diferentes maneiras. Para

alguns o material se relacionou ao currículo estabelecido, enfatizando, ilustrando e ampliando as propostas. Em outros casos a inserção provocou modificações no currículo planejado estabelecendo uma relação conceitual com a proposta pedagógica da escola, e houve casos em que o material se tornou o próprio currículo.

Todo material é, nesse sentido, uma peça de informação e orientação cujo formato contém princípios norteadores que na prática são combinados com os do professor. Acrescente a isso que, contemporaneamente, nenhum professor pode realizar sua tarefa isoladamente e isso requer uma predisposição interdisciplinar, abertura e flexibilidade em atuar nas regiões de fronteira dos conhecimentos. Esta tendência interdisciplinar esteve presente em todos os grupos, pois as exposições por si mesmas já requeriam um olhar interdisciplinar e multicultural.

O material D&R é desenvolvido pelos próprios educadores encarregados das propostas de mediação das exposições coordenados e orientados por Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho. Apenas o material sobre a exposição *Arte da África* foi elaborado por uma das coordenadoras, a professora Heloisa Margarido Sales. Descobrimos que podemos ao mesmo tempo estar formando entre os educadores um grupo de investigadores especializados em produção de materiais para professores de Artes Visuais. Buscamos orientar os educadores no sentido da produção de materiais que possam ser interpretados diversamente pelos professores e que por seu caráter aberto, não dogmático, acione uma relação íntima com a arte e sua materialidade. Evitamos fazer resumos de textos dos curadores, na busca de uma linguagem que provoque mais diretamente os aprendizes da imagem, respeitando e estimulando o desenvolvimento das fases e possibilidades de leitura das obras e do campo de sentido da Arte. Temos como pesquisas norteadoras acerca da evolução da recepção da imagem e da obra de Arte por crianças e adultos as investigações de Michael Parsons e Abigail Housen e as nossas próprias pesquisas. Buscamos provocar o diálogo entre obra e espectador, em qualquer fase de intimidade com a imagem em que ele esteja, suscitando olhares imprevistos buscando despertar nos sujeitos envolvidos um desejo de aprofundar os seus conhecimentos quanto à arte, aos artistas e aos contextos artísticos.

Em sua maioria os professores integraram os conteúdos aos currículos já estabelecidos complementando-os, outros se apropriaram dos conteúdos trabalhando-os durante todo o ano letivo. É importante frisar que apesar do Material D&R e dos Encontros D&R partirem de uma fundamentação conceitual e metodológica definida, seu uso e sua apropriação por parte dos professores se deu de forma ampla e diversa. Material e conteúdo são abertos a interpretações que amplificam sua potencialidade e possibilitam que cada professor crie sua própria metodologia.

A visita dos alunos às exposições demonstrou-se fator decisivo para o desenvolvimento dos alunos e o engajamento dos professores com os conteúdos. É o segundo requisito que mais contribui para um ensino de qualidade. Isso não impediu que houvesse algum progresso dos alunos que não foram às exposições, o que evidencia a importância do material em primeiro lugar.

Para análise do desenvolvimento dos alunos tomamos como referência o GR1 por ser o grupo focal da pesquisa. Os trabalhos sequenciais recebidos dos alunos deste grupo apresentam condições para se tecer uma análise comparativa entre os do início e os do final do ano. O progresso

dos alunos foi detectado em todas as classes de todos os grupos dos quais recebemos materiais suficientes para generalizações.

A exposição *Arte da África* gerou muita pesquisa sobre a África, mas os trabalhos plásticos e gráficos na sua maioria, exceto os do GR1, responderam às propostas dos professores para a produção de máscaras, o que confirma a pesquisa de Themina Kader nos artigos sobre multiculturalidade escritos por professores de Arte no *International Journal of Education through Art*, diz ela: “parece que fazer máscara se tornou sinônimo da Arte da África através dos tempos e tem havido uma predileção por esta atividade nos últimos 20 anos.”<sup>11</sup>

Para todos do GR1 e GR2 as visitas da agente de campo foram consideradas muito importantes. Aqui há algo a ser considerado pelas instituições culturais: seria interessante estabelecer convênios com as redes públicas de ensino para dispor de professores orientadores que vão às escolas não para vigiar, nem para impor PCNs ou decidir pelos professores que material usar, mas para dialogar com eles e avaliar em conjunto com eles as melhores alternativas para os projetos, estimular a escolha pessoal dos professores por materiais didáticos distribuídos por centros culturais ou editados por outros meios e para potencializar a utilização mais produtiva dos recursos das comunidades. Em vez de coordenadores ou orientadores trancados em salas inóspitas e participando de reuniões infrutíferas, seria ideal irem a campo ajudar, dar suporte aos professores de suas áreas.

E para finalizar gostaríamos de reforçar que o ineditismo desta pesquisa reside no fato de estarem associadas e comprometidas: uma Instituição Cultural preocupada com a qualidade e extensão de suas ações voltadas para os professores a ponto de idealizar e financiar a pesquisa; uma empresa especializada em gestão cultural em executar uma pesquisa de Arte/Educação; e um grupo proponente de programas educativos buscando avaliar e refletir sobre suas proposições a partir das respostas dos professores submetidos a múltiplos instrumentos de pesquisa.

#### NOTAS

1. As análises de cada professor assim como seus planos de aulas e trabalhos de alunos foram publicados no livro *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*, São Paulo, Edusp, 2005.
11. Themina Kader. School Arts: DBAE and multicultural art education in the United States of America in *International Journal of Education through Art*, volume 1, Number 1, 2005, pag 77.

#### CURRÍCULOS RESUMIDOS

Ana Mae Barbosa é PHD pela Universidade de Boston (EUA) e concluiu pós-doutorados na Columbia University e na University of Central England. É professora titular da Universidade de São Paulo e professora do Mestrado em Design da Universidade Anhembi Morumbi. Escreveu e organizou vários livros, entre os mais recentes: *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* (2005), *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* (2005), *O Pós-Modernismo* (com Jacó Guinsburg, 2005). Recebeu em 2005 a Comenda da Ordem Nacional do Mérito Científico.

Rejane Galvão Coutinho é doutora em Artes pela ECA/USP e professora do Instituto de Artes da UNESP, onde atua na Graduação e Pós-Graduação. Coordena o arteducação produções, equipe que desenvolve projetos de

mediação cultural em São Paulo; é representante da América Latina no World Council da International Society of Education through Art, INSEA.

Heloisa Margarido Sales é mestre em Artes pela ECA/USP e coordena o Centro de Expressão e Construção do CCBB-SP e da Associação Gente Nova – Clubinho (centro comunitário, Vila Brasilândia, zona norte de São Paulo). Foi professora da FAAP, arte-educadora do MAC-USP e pesquisadora do Centro Cultural São Paulo.

# **METHODO DE DESENHO, PINTURA E ARTE APPLICADA: ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE, HISTÓRIAS DA ARTE-EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

*Rita Bredariolli*

## **RESUMO**

Esta comunicação apresenta um panorama da arte-educação brasileira, durante a primeira metade do século XX, a partir da análise do livro *Methodo Desenho, Pintura e Arte Aplicada*, publicado em 1932.

Palavras-chave: arte, educação, moderna.

## **ABSTRACT**

*Esta comunicação apresenta um panorama da arte-educação brasileira, durante a primeira metade do século XX, a partir da análise do livro Methodo Desenho, Pintura e Arte Aplicada, publicado em 1932.*

*Keywords: arte, educação, moderna.*

*Methodo de Desenho Pintura e Arte Aplicada*, publicado em 1932, caminha na contramão da tendência artística-educacional moderna que adentrava no Brasil naquela época, trazendo discursos arraigados a ideais românticos e acadêmicos evocando séculos de tradição repelida pelos “progressistas” modernos. Sua autora, a “religiosa” irmã Maria Raphaela, professora do curso de desenho, pintura e arte aplicada do externato da Casa Pia São Vicente de Paulo, preservava concepções artística-pedagógicas alheias às transformações propagadas pelos modernos discursos educacionais, preservando também a memória da sua matriz, em meio à tentativa de sua superação. *Methodo de Desenho Pintura e Arte Aplicada* guarda um passado preñado de atualidade.

Lucas de Lima salientou a originalidade deste livro em sua apresentação: “Não me consta que exista, em nosso idioma, livro que reúna, como este, desenvolvidas noções de desenho, pintura e arte aplicada”. A autora, justificando sua produção, reitera a singularidade do trabalho afirmando o reconhecimento da ausência “em nossa língua, de um livro de igual natureza”.

Apesar de ser recomendado para alunos e professores interessados em arte, o texto é voltado para a “educação das moças”, alvo explícito no final do livro pelo teor do regulamento do curso, sempre voltado às “alumnas”. O conteúdo dessas regras é finalizado com um desenho exemplificando o uniforme que deveria ser usado pelas “alumnas” durante as aulas: “saia azul/blusa palha de seda”.

Este livro corresponde a um período de 6 anos de estudo, contemplando as disciplinas de geometria, desenho, pintura, artes aplicadas e história da arte.

As aulas de geometria e desenho iniciavam-se no curso preparatório - uma espécie de introdução - sendo o estudo da geometria finalizado no I ano e o de desenho na metade do IV ano. O estudo da pintura e das artes aplicadas era incluído no I ano, abordadas tanto em suas características técnicas e práticas como na relação com a história de sua utilização. A pintura permeia o livro até o VI ano, junta-



mente com a História da Arte que aparece desde o I ano, porém limitada à biografia de pintores europeus considerados célebres, adquirindo o caráter de estudo de estilos e épocas, somente a partir do II ano. Sua importância é denotada pela duração de seu estudo, extensivo até o final do VI ano, recorrente em todo o conteúdo do livro. Durante os dois últimos anos de curso torna-se um assunto incisivo.

As aulas se dividiam entre teóricas e práticas sempre fundamentadas por exercícios propostos com base no conteúdo do livro. Desenho de observação do natural, exercitado na cópia de objetos e em reproduções da silhueta de colegas; desenhos e pinturas ao ar livre, cópia em gesso, desenho de imaginação e relatórios de visitas à museus e exposições (somente durante o VI ano), eram alguns dos exercícios práticos recomendados pelo texto.

O livro levou aproximadamente 15 anos para ser concluído, segundo a autora. Sua produção inicia-se portanto, por volta de 1917. Período este correspondente ao “despertar da modernidade”, momento em que o Brasil começava a se desprender do século XIX, pelo impulso do conjunto de transformações provocadas pela vontade de modernidade do século XX.

O interesse pela psicologia do desenvolvimento, junto ao despontar da pedagogia experimental, provocam transformações na forma de compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem, vertendo o olhar da educação para a criança e sua relação com o mundo. O desenho infantil passa a ser valorizado como reflexo da estrutura mental da criança, sendo considerado um meio de investigação psicológica, ainda destituído de sua relevância como objeto dotado de propriedades estéticas próprias. Como decorrência desse novo interesse, surgem as primeiras manifestações contrárias ao uso de modelos ou desenho de observação em aulas de arte, configurando um movimento em defesa do que se caracterizará como “livre-expressão”. No entanto, essas inovações, ainda se mostravam tímidas, diante de um sistema escolar profundamente enraizado nos ideais do século XIX, matizado por cânones neoclássicos e pelos ideais liberais e positivistas, delineando um ensino da arte, lê-se desenho, voltado para as regras acadêmicas e para a preocupação com o desenvolvimento industrial. Em meados dos anos de 1910, a arte, precisamente o Desenho, integra o ambiente escolar na concorrência de duas versões: como adestramento técnico voltado à ascensão e disciplinarização para o trabalho; e fonte de estudos psicopedagógicos, responsáveis pela introdução de termos como “espontaneidade” e “liberdade” no vocabulário escolar.

Enquanto para a psicologia e pedagogia do início do século XX, o desenho infantil “espontâneo” significava um importante recurso para as pesquisas voltadas ao desenvolvimento do processo educacional e, sob certos aspectos, também para o da espécie humana, o desenho compreendido como atividade escolar era considerado importante por suas possibilidades de aperfeiçoamento técnico, concebido assim como auxílio à disciplinarização do corpo e do caráter do aluno.

Antes mesmo do período Republicano houve tentativas de ocupar espaços na educação pública de primeiro e segundo graus com esta disciplina. Rui Barbosa, desde 1882, foi um dos principais defensores da introdução das do Desenho, nos currículos do ensino público. Calcado em ideais liberais, Rui Barbosa acreditava que o desenvolvimento do país estaria condicionado ao seu enriquecimento gerado pelo fortalecimento industrial. O desenho neste caso, principalmente, geométrico, seria um dos agentes de capacitação profissional da população, necessária ao crescimento da nova economia propulsora do progresso nacional. Pautado no pensamento de

Walter Smith, Rui Barbosa apostava numa educação artística popular sustentada pelo objetivo de formação de mão de obra apta à economia industrializada.

Apesar desta inclinação liberal, Rui Barbosa não deixa de apresentar influências positivistas em suas abordagens. Para os pensadores positivistas, o desenho não era somente um recurso para alcançar a habilidade técnica, mas também uma ferramenta útil para a educação do caráter e para o desenvolvimento do respeito pelo trabalho.

Rui Barbosa além de pensar o desenho dentro do contexto escolar como um dos meios de formação profissional, encarava-o também como forma de desenvolvimento intelectual e moral por meio da utilização dos sentidos e da percepção exercitados na produção gráfica, o relacionamento sensível com a natureza deveria ser considerada no processo de aprendizagem.

A valorização atribuída por Rui Barbosa aos sentidos e à percepção como partes do processo educativo, evidenciou-se na tradução do livro de Norman Allison Calkins, *Primary Object Lessons*, intitulado por seu tradutor como *Lições de Coisas*, o qual aglutinava os pressupostos do método intuitivo, difundido nas escolas públicas desde 1882, quando adotou-se o livro como apoio didático. Lições de Coisas fora usado ainda durante a primeira década do século XX, inclusive na Escola Normal de São Paulo, lugar de origem das pesquisas psicopedagógicas responsáveis pela valorização do desenho “espontâneo” infantil.

Em 1914 eram instalados nesta escola os gabinetes de Antropologia e Psicologia Pedagógica e Psicologia Científica, pelo professor italiano Ugo Pizzoli, convidado ao Brasil por Oscar Thompson, então diretor desta escola. Instrumentos de antropometria e outros de medição de sensibilidade visual, tátil, auditiva, gustativa e olfativa foram trazidos pelo professor Pizzoli na intenção de prover de auxílio científico as experiências pedagógicas desenvolvidas naquela instituição. Dentre os trabalhos desenvolvidos neste laboratório destaca-se a pesquisa do professor Adalgiso Pereira apresentado como texto intitulado *Notas sobre o Graphismo Infantil* incluído no livro *O Laboratório de Pedagogia Experimental*.<sup>11</sup> Pereira apresenta alguns autores, nos deixando o testemunho das origens do interesse da psicologia pelo desenho infantil: “O graphismo infantil tem sido objecto de curiosíssimos estudos por parte de innumerous psychologos. Entre outros, delle se occuparam - o que revela a importancia da materia - James Sully, M.A. Herrick, Baldwin, E. Brown, Conrado Ricci e Paula Lombroso, para citarmos apenas meia duzia de nomes [...]”.<sup>12</sup> Ao continuar o texto comenta as teorias sobre a produção gráfica infantil debatidas na época, salientando como exemplo o trabalho de Mendousse que relacionava o desenho da criança ao dos primitivos<sup>13</sup>, teoria concernente as idéias de outros pesquisadores como Ricci, Passy e Sully. Como contraponto a esta concepção, apresenta o argumento de Grosse o qual entendia como “única semelhança verdadeira entre a arte das crianças e a dos selvagens a falta de perspectiva”. Já os estudos de Bechterew defendiam, preponderante, a associação entre a “evolução” da representação infantil, “indo do simples ao complexo”, e a “evolução na especie humana”.

O interesse da psicologia pelo desenho infantil abriu caminhos para a consolidação de uma idéia que vingaria, entre outros fatores pelo advento da arte moderna. Ao considerar o grafismo infantil revelação dos traços pessoais mais íntimos, a psicologia, não sem um movimento dialético, incentiva o interesse pela livre-expressão nos meios artísticos modernos.

Os estudos psicopedagógicos, juntamente com as experiências e teorizações de artistas modernistas da vanguarda europeia, despertaram o interesse para a expressão infantil. A arte se distanciava da regulamentação acadêmica, aproximando-se das manifestações “espontâneas”, “desinteressadas”, das crianças, dos loucos e dos “primitivos”, alterando, dialeticamente, as produções artísticas e o sistema educacional da época. Este processo de valorização da infância, deflagrado pelas mudanças conceituais geradas da reunião da arte com a ciência, iniciado naquela transição de séculos, foi extensivo à primeira metade do século XX, influenciando de maneira decisiva os rumos da educação, da arte e do ensino artístico.

São Paulo adentrava no novo século XX em processo de modernização acelerado, movido pela economia em intensa industrialização. O afluxo de migrantes e imigrantes, em busca de trabalho e do sonho por melhores condições de vida, era incessante. O contexto paulistano das décadas de 1920 e 1930 era perturbador, desestabilizado não apenas pelo crescimento populacional desordenado, mas também por revoluções e mobilizações sociais.

A revolução de 1932 foi o acontecimento comumente conhecido como marco de uma tomada de posição do poder público para resolver o caos urbano instalado em São Paulo. A educação, foi, neste cenário, considerada a “arma” para a restauração da ordem e do controle social. Também durante este período, os ideais do movimento mundial Escola Nova foram inseridos no contexto escolar brasileiro com maior formalização pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Esta nova onda de modernidade provocou uma outra mudança no conceito de arte na escola. Junto ao desenho normatizado e técnico, resistente ao longo de todas estas transformações, e à valorização do desenho infantil como manancial de pesquisas, o movimento escolanovista inseriu no pensamento educacional de sua época a compreensão da arte, bem como sua importância, em suas múltiplas manifestações, sempre sob a reiteração do respeito às peculiaridades da criança e à sua liberdade expressiva.

A música, a dança, as artes plásticas, o teatro, seriam de grande valor para uma escola pretensamente popular. O ideal escolanovista, no contexto escolar paulistano, estava a serviço da ordem social, precisava, portanto, atingir o maior número de pessoas. Para alcançar tal objetivo, a escola deveria se fazer agradável e atraente, uma extensão da vida prática e cotidiana, longe dos conteúdos dogmáticos e abstratos. Nesta aspiração, a arte, por seu caráter prático e “festivo”, tornava-se uma importante aliada. Além da função atrativa, a arte desempenharia outra, a de formadora das identidades local e nacional. Pela concepção escolanovista, propagada pela “voz oficial” de Fernando de Azevedo, o valor da expressão artística estaria também na capacidade de firmar o sentimento de identificação cultural. A arte seria o meio adequado para a criação da mítica da história nacional, estimulando a identificação e o amor à pátria.<sup>VI</sup> A valorização da produção gráfica infantil foi também impulsionada pelo interesse de artistas modernistas. No final dos anos de 1920, principalmente Mário de Andrade e Anita Malfatti, contribuíram com artigos e práticas educacionais, para este impulso.<sup>VI</sup>

Nesse cenário, irmã Maria Raphaela funda seu texto - na contramão de sua época - resguardando-o de concepções artísticas-educacionais vinculadas ao modernismo, “esse pseudo-renovamento artístico” que em “breve redundou em completo desastre”.<sup>VII</sup>

Essa pendência ao conservadorismo é flagrada já no frontispício do livro onde vemos o desenho de um busto com feições clássicas, junto à um capitel em estilo igualmente clássico e uma paleta com pincéis. A composição desses elementos apresenta a configuração de uma “natureza morta”, arranjada sobre uma mesa, inserida em um ambiente que, pelo traçado em perspectiva de suas linhas, sugere a ilusão de tridimensionalidade. O título do livro e o nome da autora estão colocados de uma forma que os torna integrantes do conjunto, como se incluídos naquele contexto classicizante.

O teor da obra completa de irmã Maria Raphaela, só vem a confirmar seu vínculo às tendências tradicionais do ensino da arte, encontrando na sua orientação um cruzamento de concepções acadêmicas e românticas.<sup>viii</sup>

Dos 6 anos de curso, descritos no livro, 4 anos são dedicados ao ensino do desenho, iniciando-o com o estudo do desenho geométrico, sugerindo de imediato um ensino voltado para o conhecimento científico e técnico, vinculado aos ideais liberais ou positivistas do século XIX. No entanto, combinando tais atividades com as restantes descritas no texto, e considerando ainda o público ao qual era voltado, podemos afirmar que a preocupação da autora era com uma educação artística abrangente, dirigida à um ensino de formação cultural e moral, muito apropriado à idéia de educação feminina da época, tendência ratificada pelos termos usados pelo professor Antonio Rocco ao escrever o prefácio do livro, onde nos deixa, além de uma noção de ensino da arte, um pequeno exemplo do olhar masculino do início do século XX sobre as mulheres: “E’ este, sem duvida, um livro instrutivo e de grande utilidade. Além da diversidade e seleção dos assuntos, cujo conhecimento é necessario, principalmente ás senhoritas, são êles tratados de maneira simples, demonstrando por-em, um profundo conhecimento da materia; noções de geometria, arte aplicada, desenho, noções de perspectiva, biografia de artistas celebres, historia da arte, pintura, arte de pintar, etc. Tudo isso, é exposto com clareza e simplicidade tais, que se torna acessível a qualquer inteligencia”.

A correspondência entre educação artística e a formação educacional feminina, é derivada, segundo Arthur D. Efland do idealismo romântico. A presença desse ideário é notável no trabalho de irmã Maria Raphaela, não só - e principalmente - na atribuição do livro ao público feminino, mas também na utilização da história da arte como fonte de informação e formação cultural e pela insistência na importância da observação da natureza como meio para a educação do olhar, levando-nos a entender essa tendência como principal norteador do conceito de ensino da arte da autora.

De acordo com Efland<sup>ix</sup>, as origens da concepção do idealismo romântico se encontravam no idealismo alemão - gerador do movimento romântico na literatura e na arte - e na filosofia de Kant e Hegel. Para essa tendência, a intuição significava potencial de conhecimento, idéia que motivou a valorização das mulheres, por serem “naturalmente mais intuitivas” e das crianças, por “serem criaturas com uma divindade inata, inocente ao nascer, mas sujeita à corrupção do mal”.<sup>x</sup> Pela concepção romântica, o ensino da arte serviria para despertar no aluno o amor pela beleza e a capacidade de produzir coisas belas, atingindo, assim a sua elevação moral. O desenho era considerado o principal exercício para o desenvolvimento da percepção sobre as coisas da natureza e da arte. O pensamento romântico sobre educação estaria, ainda seguindo Efland, configurado pela relação entre estética, moral e religião, determinando a arte como caminho

para a elevação moral. Nesse caso, talvez, não trata-se de mera coincidência, o fato da autora de um livro sobre métodos de ensino da arte ser também uma irmã religiosa. Os românticos acreditavam que o ensino pela apreciação artística propiciaria um profundo respeito às instituições sociais, por isso incluíam reproduções de obras dos “grandes mestres”, exemplos de alto caráter moral<sup>xi</sup>, em sala de aula, como meio para o desenvolvimento das virtudes.

Irmã Maria Raphaela incluíu em seu livro, biografias de artistas e análise de obras, reproduções de trabalhos, cuja maior parte procede da arte européia ocidental, com muitos exemplos da arte greco-romana, medieval, renascentista e barroca, além de paisagens de artistas românticos e realistas do século XIX.

Apesar da tonalidade romântica que tingue todo o livro, é possível notar a persistência do método acadêmico em enunciados e exercícios voltados para o rigor do desenho: o estudo das regras de perspectiva e proporção; a atenção ao uso da luz e sombra para a conquista de um desenho realista; o uso de objetos em gesso como modelos de observação e principalmente a utilização do *Expression des Passions*, ensaio de desenhos de expressões humanas, organizado pelo pintor acadêmico Charles Le Brun<sup>xii</sup>, denunciam a influência dessa vertente na concepção de ensino da arte de irmã Maria Raphaela.

O conteúdo acadêmico e romântico que formaliza *Methodo de Desenho Pintura e Artes Aplicadas* representa para sua época a resistência da tradição, tradição esta que não deixa de ser moderna. Embora avessa ao modernismo, irmã Maria Raphaela mostrava-se afeita a modernidade inserindo em seu texto resultados de pesquisas científicas como apoio para a aprendizagem do desenho. No IV ano do curso, os alunos teriam informações sobre a “intellectometria”, para ajudá-los na execução do belo ideal. Este estudo, também chamado de craneometria, elaborado pelo anatomista Pierre Camper associava o tamanho do ângulo facial ao nível de inteligência dos animais. Entre os seres humanos a diferença de tamanho explicitava-se entre os diferentes grupos raciais, sendo o ângulo facial do homem branco considerado o maior. Estava comprovado cientificamente a superioridade da raça branca sobre as outras, obviamente não precisamos comentar o forte teor racista explícito nestes estudos, tornados justificativa científica para projetos de purificação de raças. Ainda hoje livros de ensino de desenho trazem este tipo de relação<sup>xiii</sup>, numa reprodução de preconceitos que insistem em determinar concepções de ensino da arte, ainda pautadas em ideais de beleza.

A breve análise desse livro, possibilitou o levantamento de algumas tendências concretizadas em atividades, que ainda hoje, fazem parte de curriculums do ensino da arte. Conhecê-las, nos permite uma localização histórica de conceitos e ideologias imprescindível para a apropriação de nossa prática de ensino, provendo-a de intencionalidade e coerência.

#### NOTAS

- I. BARBOSA, Ana Mae *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*, p.42.
- II. Este livro, apresentado por Oscar Thompson é uma coletânea de teses de professores participantes do curso do Dr. Ugo Pizzoli.
- III. PEREIRA, Adalgiso. *Notas sobre o Graphismo Infantil*. In: O LABORATÓRIO de Pedagogia Experimental.
- IV. Adalgiso Pereira em seu *Notas sobre o Graphismo Infantil*, refere-se como “arte primitiva” àquela produzida pelos “egyptios [...] chaldeus e mesmo [...] a dos selvagens de nossos dias”. PEREIRA, Adalgiso. *Notas sobre*

- o Graphismo Infantil, op.cit., p. 40.
- V. AZEVEDO, Fernando. *A Arte como instrumento de Educação Popular na Reforma*. São Paulo, 26 fev. 1930. Palestra proferida na Sociedade de Educação de São Paulo. In: *Novos Caminhos e Novos Fins*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 117. (Obras Completas de Fernando de Azevedo, VII).
  - VI. Sobre a contribuição dos modernistas para a valorização do desenho infantil ver BREDARIOLLI, Rita. *Das lembranças de Suzana Rodrigues*, Tópicos Modernos de Arte e Educação. São Paulo, 2004. 220 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo.
  - VII. *METHOD de Desenho Pintura e Artes Aplicadas*, p. 226.
  - VIII. Distinção feita usando como referência os livros de Ana Mae Barbosa, *Arte Educação no Brasil e de Arthur D. Efland, A History of Art Education*
  - IX. EFLAND, Arthur D. *A History of Art Education*, p.131-132.
  - X. idem, p.147.
  - XI. idem, ibidem, p.146.
  - XII. Charles Le Brun, elaborou este ensaio em 1698, após deixar o cargo de diretor da Academia Real de Belas Artes.
  - XIII. DÓRIA, Renato P. *Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX*. São Paulo, p. 119-120.

#### REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. *A Arte como instrumento de Educação Popular na Reforma*. São Paulo, 26 fev. 1930. Palestra proferida na Sociedade de Educação de São Paulo. In: **Novos Caminhos e Novos Fins**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (Obras Completas de Fernando de Azevedo, VII).
- BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- BREDARIOLLI, Rita. **Das lembranças de Suzana Rodrigues, Tópicos Modernos de Arte e Educação**. São Paulo, 2004. 220 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo.
- DÓRIA, Renato P. **Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX**. São Paulo, 2005. 220p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.
- EFLAND, Arthur. **A History of Art Education**. New York: Teachers College Press, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Repa, Luiz Sérgio e Nascimento, Rodnei. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- METHOD de Desenho Pintura e Arte Aplicada. São Paulo: Typographia da "Ave Maria", 1932.
- NOVAES, Adauto.(Org). **Artepensamento**. São Paulo: Editora Schwarz, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Tempo e História**. São Paulo: Editora Schwarz, 1994.
- O LABORATÓRIO Experimental de Pedagogia Experimental. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Comp, 1914.

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Rita Luciana Berti Bredariolli é professora de Fundamentos da Arte-Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, doutoranda em Arte-Educação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo e mestre em Arte pela mesma universidade.

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS: ESPECIFICIDADE E INTERAÇÕES

*Ronaldo Alexandre de Oliveira, Maria Sílvia Bigareli*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar, difundir, refletir e fazer proposições sobre questões referentes à formação do Professor de Artes Visuais na atualidade, frente às diretrizes estabelecidas pelo MEC. A partir da visualidade, como trabalhar a especificidade sem descontextualizar e fragmentar os saberes, abrindo espaço para o diálogo com as outras modalidades artísticas e com outras áreas do conhecimento humano? Acreditando numa proposta onde a interdisciplinaridade esteja presente, pensamos na construção de um curso de Artes Visuais diferenciado pela sua composição curricular, enfatizando as questões interdisciplinares, os Projetos de Trabalho sob uma perspectiva processual, a inserção da valorização do patrimônio cultural local, articulado com o Universal, e sustentado por quatro núcleos disciplinares, que se interagem entre si.

Palavras-chave: Currículo, Formação de Professores, Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

*The aim of this article is to analyze, disseminate, reflect on and make proposals about issues regarding the training of a Visual Arts Teacher nowadays, given the guidelines established by the Brazilian Ministry of Education (MEC). Based on visuality, how can specificity be worked on without decontextualizing and fragmenting knowledge, opening space for dialogue with the other artistic disciplines and with other areas of human knowledge? Believing in a proposal in which interdisciplinarity is present, we have thought about the construction of a Visual Arts course differentiated by its curricular composition, stressing interdisciplinary questions, Work Projects from a procedural perspective, the insertion of valuing local cultural heritage, articulated with the universal, and sustained by four disciplinary nuclei, which interact between each other.*

*Keywords: Curriculum, Teacher Training, Interdisciplinarity.*

Este artigo tem como objetivo analisar, difundir, refletir e fazer proposições sobre questões referentes à formação do Professor em Artes Visuais na atualidade, frente às diretrizes estabelecidas pelo MEC. O objeto de análise refere-se à organização curricular de um curso de graduação, proposto pelas Faculdades Integradas de Jacaré – SP, cujos autores deste artigo são os mesmos desta proposta. A questão central, que norteia esta reflexão, diz respeito a como organizar, pensar e trabalhar a especificidade da visualidade, sem descontextualizar e fragmentar os saberes, abrindo espaço para o diálogo com as outras modalidades artísticas e com outras áreas do conhecimento humano como a arte contemporânea reivindica. Acreditando numa proposta transdisciplinar, pensamos na construção de um curso de Artes Visuais em que a composição curricular enfatiza as questões entre e através das disciplinas, os Projetos de Trabalho sob uma perspectiva processual, a inserção da valorização do patrimônio cultural local, articulado com a cultura nacional, latino-americana e Universal, e sustentado por quatro núcleos disciplinares,

que se interagem entre si. Para efeito de análise e discussão neste artigo, seguiremos três eixos de exposição: 1) O Perfil do Profissional; 2) A Formação dos Professores; 3) A Proposta Curricular: Especificidades e Interações.

## 1) PERFIL DO PROFISSIONAL

Pensarmos a formação de um profissional em artes visuais na contemporaneidade requer que tenhamos um campo de estudos caracterizado por um ambiente múltiplo, interdisciplinar, transdisciplinar, que o capacitará para atuar no amplo e diversificado campo que a habilitação lhe proporcionará, podendo exercer a docência na Educação formal (escolas públicas e particulares nos níveis infantil, fundamental e médio) e também em espaços de educação não formais, tais como Instituições Culturais (Centros culturais, museus, galerias, teatros, ONGs), em que poderá exercer diversas atividades: monitorias, produção cultural, oficinas e ateliês, programação visual, mercado editorial, direção de arte, montagem e curadoria de exposições, mediação cultural. Também poderá exercer trabalhos em hospitais, hotéis, empresas de comunicação, gráficas, eventos artísticos etc.

A contemporaneidade aponta para a urgência da formação de seres capazes de atuar de forma integrada, compreendendo que os saberes não são segmentados, isolados, mas que cada disciplina do conhecimento humano atua numa rede de conexões interligadas. Neste contexto, a Arte como área de conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da atitude expressiva, responsável pela eficácia da comunicação em todas as competências e profissões, possibilitando a prática de um sentir / fazer / pensar interligado, sem dicotomias. Após séculos e séculos de segmentação dos conteúdos disciplinares, estamos num contexto de integração, de inter-ações, de "contaminações", buscando caminhos que vão além das disciplinas, como a própria vida contemporânea já o faz, mas que a educação ainda resiste em encontrar mecanismos que busquem essa integralidade do ser e dos saberes humanos. Recorremos aqui ao conceito e a atitude da construção transdisciplinar dos saberes, que nos orienta na direção que acreditamos corresponder a este momento em que vivemos e construímos conhecimento:

Como o prefixo *trans* indica, diz respeito, àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além das disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (...) É diferente de **pluridisciplinaridade (ou multi)** que diz respeito ao estudo de um objeto, de uma questão, problema ou situação por várias disciplinas ao mesmo tempo. Um quadro de Giotto pode ser estudado pela ótica da história da arte em conjunto com a física, a química, a história das religiões, a história da Europa, a antropologia, a sociologia a geometria, etc. É diferente de **interdisciplinaridade** que diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. A interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas a sua finalidade permanece inscrita da pesquisa disciplinar (Nicolescu, Basarab. Manifesto da transdisciplinaridade).

É este caráter transdisciplinar da arte, existente desde sempre, esta possibilidade de se trabalhar com o provisório, com a experimentação, a instabilidade e com o improvável, é exatamente



o que aponta para a riqueza do seu poder transformador, e de seu significativo papel neste novo e ainda desconhecido contexto em que vivemos. E é neste ambiente que objetivamos formar profissionais competentes, conscientes, pesquisadores, humanos, éticos e que saibam utilizar o processo de criação artística como elemento ativo de uma sociedade mais justa e socialmente responsável, em que os saberes estejam interligados e possam ser vistos por múltiplos olhares, como diz Santos, (2006):

Um mesmo objeto de estudo pode freqüentemente ser apreciado de múltiplos pontos de vista. Assim, uma obra de arte, uma pintura, pode ser estudada não apenas do ponto de vista da Arte, mas também da História, da Sociologia, da Psicologia e da Religião, para se compreender as condições e motivações sob as quais foi feita; do ponto de vista da Física e da Química, para se compreender as técnicas e materiais utilizados, etc. Esta atitude é denominada Multidisciplinaridade. Para Nicolescu, "é uma justaposição de conhecimentos", "é o estudo do ponto de vista de múltiplas disciplinas. (Santos, 2006)

A arte sempre esteve presente na caminhada da humanidade, suas construções traziam e trazem a marca da multiplicidade, das relações entre áreas; foi a atitude e o pensamento espaço / temporal diante do objeto que não o considerou como tal. Há de se considerar, na formação docente contemporânea, o contexto e a produção da arte atual, pois num tempo em que se mostra tão fragmentado, instável, provisório, não se pode deixar de considerar estas questões, que acabam por afetar o social, ambiental, as relações humanas.

## **2) A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

Para habilitar os profissionais desejados, capazes para atuar no atual contexto, temos que analisar a forma como a Arte é ensinada e aprendida. A questão da Formação dos Professores é pautada pelas transformações exigidas por cada época.

A promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, e as interpretações, aprofundamentos e propostas, reforçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, trouxeram para a cena educacional brasileira um novo olhar sobre as políticas de formação e atuação docente. Uma dessas mudanças diz respeito à reformulação do curso de licenciatura em Educação Artística criado na década de 70 (5692/71), no qual o professor era formado na licenciatura curta nos dois primeiros anos e, posteriormente, habilitava-se numa licenciatura plena, na linguagem que escolhesse (música, artes plásticas, teatro, desenho).

Essa formação foi alvo de crítica durante décadas, devido à forma fragmentada e incipiente deste processo formativo e mesmo da atuação docente deste profissional oriundo destas licenciaturas. Essa formação acabou por formar o educador denominado polivalente, que ministrava as várias linguagens artísticas a um só tempo. Advindo de um processo frágil de formação, como trabalhar de forma consistente determinada linguagem artística? Essa atuação acabava por se mostrar pouco relevante e significativa.

Com a reformulação do curso de educação artística, através da LDBEN 9394/96, que determi-

na a formação por linguagens, ganha-se em relação à especificidade de cada uma, pois existe aí a possibilidade de fazer um trabalho mais aprofundado, mas nem por isso descontextualizado e fragmentado. A partir da modalidade escolhida, abre-se espaço para buscar formas de diálogo com as outras linguagens artísticas e mesmo com outras áreas do conhecimento, que é uma das marcas da construção do conhecimento na contemporaneidade. Acredita-se e busca-se por um currículo em que uma atitude transdisciplinar esteja presente. Tratando-se de um curso de formação em artes visuais, busca-se por um currículo que não descaracterize essa formação requerida pelo mundo contemporâneo e reivindica-se a possibilidade da formação nesta dimensão.

É certo que nenhuma mudança, nenhuma transformação, acontece de forma isolada, pois os fatos, as escolhas e as decisões são historicamente construídas e datadas. Vivemos um novo tempo em que rapidez, informação, automação e a sociedade que construímos e nos envolvemos apresentam características nunca vividas. Ressaltaremos novamente que as transformações de todas as ordens, econômicas, sociais e culturais, vêm afetando de forma significativa o processo educacional, assim como todos os protagonistas que dela fazem parte, neste caso: os artistas, as artes, a formação e o seu ensino consequentemente.

Para Sacristán a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Para este autor:

(...) o conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (Sacristán, 1995, p. 67).

Historicamente sabemos o quanto a profissão docente foi ocupando um lugar de desprestígio em relação às outras profissões. Sabemos que, se por um lado, a necessidade e urgência com a democratização do ensino possibilitou o acesso a um maior número de indivíduos e profissionais no âmbito escolar, por outro lado, não nos garantiu uma alta qualidade deste ensino. Segundo Perrenoud:

[...] Não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendam muito e outros aprendam o mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar. Trata-se sim de colocar o maior número possível em situações que permitam a quase todos aprender de um modo eficaz. Não somente a ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz. Perrenoud (1993, p.140).

Neste sentido, perguntamos qual o sentido e como deve ser um processo de formação neste contexto que delineamos anteriormente? Em qual direção estamos pensando a formação educacional? Quem e o que estamos considerando nesse processo? Qual escola? Qual professor?

Para qual aluno? Que tipo de aula queremos construir junto com os nossos alunos? Quais as concepções de criação artística estão sendo pleiteadas e propostas?

O ensino enquanto atividade profissional envolve aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas. O professor, inserido em uma realidade educacional caracterizada pela complexidade, é, na verdade, um sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado, conscientemente ou não, em um projeto político. Assim, a sua situação no presente é dada por mediações sociais, econômicas e culturais que se constituíram ao longo de sua trajetória profissional.

Para Pimenta (1999), a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal. As teorias tradicionais de formação de professores, na verdade, estão sendo colocadas em discussão, principalmente porque os cursos de formação de professores, ao desenvolverem um currículo formal, têm contribuído de forma insatisfatória para a geração de uma nova identidade do profissional docente.

Os novos saberes não tem sido traduzidos em novas práticas; o processo de formação interessa muito, pois será a partir dela que poderá surgir um paradigma educacional em que a estética e a sensibilidade estejam presentes, podendo o educador ter criações docentes mais eficazes. A formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional (Sousa Santos, 1997). A formação dos educadores deve ser submetida à reflexão, considerando que o professor é um importante elo entre os conhecimentos historicamente construídos e os alunos. Pimenta (1999) assinala que uma das demandas importantes dos anos noventa em relação à atividade docente, é, justamente, repensar a formação inicial e continuada dos professores, a partir da análise das práticas pedagógicas docentes. (Oliveira, 2004, p.138)

Pensar num curso de formação de professores para atuarem com o ensino de arte na atualidade, faz-se necessário considerar esse histórico, a maneira como o processo de formação foi se constituindo no país, faz-se necessário ter o cuidado de não esquecer o caráter transdisciplinar que a arte possibilita e ao mesmo tempo, o quanto a contemporaneidade exige cada vez mais seres com essa marca, para que possam atuar no mundo com mais significação, mundo esse, que se mostra complexo, instável, imprevisível; sendo assim trabalhar e explorar o caráter educativo da arte e das possibilidades que dela advêm, será capaz de fazer com que formemos seres menos fragmentados, pois ela pode contribuir em muito com a formação de um sujeito inteiro, pessoas mais críticas, sensíveis e com a possibilidade de desenvolver competências e habilidades para a resolução de problemas, questão essa, tão cara na sociedade do conhecimento e da informação a qual estamos vivendo e que a todo instante coloca diante de todos nós questões a serem resolvidas e trabalhadas.

Não dá para conceber a construção de conhecimento atualmente da mesma maneira que foi concebida e praticada anteriormente, temos que pensar numa formação onde professores e alunos possam ser construtores de conhecimento, numa relação dialogada, numa dimensão de horizontalidade, pois todos os envolvidos são agentes constitutivos do processo, muito diferente de uma relação verticalizada que marcou e ainda insiste em marcar alguns processos formativos.

Como não podia deixar de ser, a escola abarcou este viés do ensino e trabalha para que, cada vez mais, o currículo escolar incorpore essa realidade, instigando para que a escola saiba recortar as informações mais pertinentes para o seu público, para que as aulas sejam providas de sabor, de dinamismo, de vida ajudando, assim, o aluno a decodificar, ler e compreender esse mundo saturado, mas possível de ser degustado e saboreado por homens e mulheres críticos e sensíveis. Pensar nesta atuação e nesta possibilidade de intervenção docente, passa necessariamente pela formação do educador que irá lidar com essa tarefa de fazer com que essas informações transformem-se em conhecimento no interior a sala de aula, pois não bastam as informações, temos que saber relacioná-las e contextualizá-las localmente, mas que tenham a capacidade de dialogar com o distante, com o global. E é também neste ambiente dialógico que propomos um currículo em que o específico - a linguagem visual - se movimente permanentemente em processo interativo com outras áreas de conhecimento.

### **3 ) A PROPOSTA CURRICULAR: ESPECIFICIDADES E INTERAÇÕES**

A denominada globalização aponta também para a necessidade de um currículo que valorize também o patrimônio cultural local e regional. Este posicionamento nos leva até a idéia de uma concepção multicultural de currículo, onde o educador trabalha com uma abordagem ampla, sem preconceitos, onde existe espaço para todas as manifestações. Utilizando-se do pensamento de Santomé, estabelecemos relações entre a ação formação e a prática docente e as questões curriculares:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas "[...]. Sem dúvida, a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas das raças ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem. É precisamente em momentos como os atuais, em que surgem problemas devido a que raças e etnias diferentes tratam de compartilhar ou utilizar um mesmo território, que esse vazio mais se deixa sentir. E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação anti-racista e programas plurilingüísticos se deixa notar de forma visível". (Santomé, 2001, P.167).

Esta intencionalidade de formar educadores nesta dimensão justifica um programa curricular que contemple além das disciplinas obrigatórias um conteúdo diferenciado e amplificado para o contexto citado, pois será o caráter deste processo que irá alterar ou construir um novo HABITUS, defendido por Perrenoud, como a gramática que gera práticas, e quanto mais essa gramática for enriquecida mais possibilidade o educar terá de fazer intervenções mais significativas.

A Graduação proposta tem como mote oferecer um curso diferenciado pela sua composição curricular, enfatizando as questões transdisciplinares, a inserção da valorização do patri-

mônio cultural local, articulado com a cultura nacional, latino-americana e Universal, através das disciplinas, dos projetos de pesquisa e de um programa de estágio orientado. Pois acreditamos que seja essa postura diante da formação em qualquer área de conhecimento, que se faz necessária e imprescindível para que tenhamos praticas docentes e conseqüentemente futuros profissionais atuando com uma visão mais ampla, mais abrangente, que não enxergue apenas por um viés, mas que seja capaz de encontrar nas diferenças e na diversidade da vida a riqueza da espécie e não o contrario, as atitudes pré-concebidas, preconceituosas. De acordo com a UNESCO, se referindo sobre essas questões culturais ela nos mostra:

Fundamento da identidade, da energia e das idéias criativas dos povos, a cultura, em toda sua diversidade, é fator de desenvolvimento e coexistência em todo o mundo. Assim, a UNESCO elabora e promove a aplicação de instrumentos normativos no âmbito cultural, além de desenvolver atividades para a salvaguarda do patrimônio cultural, a proteção e o estímulo da diversidade cultural e o fomento do pluralismo e o diálogo entre as culturas e civilizações. (UNESCO,2006)

Para mediar a construção deste profissional, a composição curricular do curso será sustentada por quatro núcleos disciplinares, que se relacionam entre si, integrados aos quatro pilares norteadores da educação (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) e à Proposta de formação de educadores do Instituto Superior de Educação das Faculdades Integradas de Jacareí. A proposta curricular atuará como eixo norteador da Licenciatura, atuando como um instrumento útil de percurso, metas, objetivos, com atenção à dinamicidade característica da contemporaneidade.

São os núcleos disciplinares: 1) Ensino e Aprendizagem da Arte; 2) Arte e Visualidade; 3) Teorias da Arte e sua Historicidade; 4) Arte e Transdisciplinaridade. Os núcleos são estruturados conforme os saberes específicos, mas ressaltamos que a proposta de interdisciplinaridade é eixo conceitual fundamental do Currículo. Sugerimos que em todos os semestres, disciplinas dos quatro núcleos estejam presentes, objetivando diálogo e integração do conhecimento pesquisado.

**1) Ensino e Aprendizagem da Arte:** Este núcleo será composto pelas disciplinas referentes às formas como se ensina e se aprende a área de conhecimento Arte, tais como: História do Ensino de Arte no Brasil; Fundamentos, Princípios e Saberes da Profissão Docente; Psicopedagogia da Arte; Metodologia de Pesquisa em Arte; Metodologia e Fundamentos do Ensino de Artes Visuais; O Ensino da Arte e as Novas Tecnologias; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; Trabalho de Conclusão de Curso. Os saberes deste núcleo relacionam-se com o princípio norteador Aprender a fazer, preparando os futuros educadores com os conhecimentos e competências necessárias para uma atuação autônoma e investigativa. Não basta mais na contemporaneidade uma qualificação meramente de conteúdos, mas sim o desenvolvimento de competências para atuar na construção de uma sociedade questionadora e cidadã. Assim como todo processo de aprendizagem, a Formação tem como premissa básica a questão do aperfeiçoamento constante, contínuo, seguindo a dinâmica da mutabilidade, das transformações sociais, políticas e culturais.

A ênfase no estágio e em projetos orientados tem como objetivo estimular a prática docente desde o primeiro período do curso, como prática integrada ao conhecimento, e não como um “apêndice obrigatório”.

## **2 ) ARTE E VISUALIDADE**

Neste núcleo constarão as matérias referentes ao fazer e ao refletir artístico, aos mecanismos, procedimentos técnicos, enfim, aos processos de criação propriamente ditos, tais como as disciplinas: Processos de Criação em Artes Visuais; Teorias do Processo de Criação; Processos de Criação Gráficos; Processos de Criação Pictóricos; Processos de Criação Tridimensionais; Processos de Criação em Mídias. A instalação de um ateliê onde possa se dar a experimentação de diversas linguagens visuais (expressão bidimensional, tridimensional) tem como propósito criar uma ambiência em consonância com o contexto cultural contemporâneo, onde o hibridismo dos meios é predominante, onde a pluralidade e a multiplicidade ampliam o olhar investigativo. Além disso, o cenário pode atuar como parâmetro de uso de espaço para que o potencial professor de arte possa utilizar em sua futura prática em sala de aula. Não só o “fazer” como procedimento se presencia aqui, mas um “meta-olhar”, a reflexão sobre o “fazer” individual e coletivo, a expressividade “do outro”. Aqui a vivência ampla com o Processo de Criação desenvolve no aluno a Experiência de ser, de se encontrar como agente e construtor da linguagem em questão – Arte, linguagem esta que será a “matéria”, a rota de sua atuação como Professor. O núcleo se relaciona com o princípio Aprender a Ser, onde a reunião de valores estéticos, éticos e políticos urdem a trama da subjetividade e da objetividade, criando a consciência cidadã que irá nortear a práxis do Educador.

## **3 ) TEORIAS DA ARTE E SUA HISTORICIDADE**

Aqui teremos um grupo de disciplinas relacionadas aos conceitos teóricos sobre a área de conhecimento Arte, e também o conceitual construído ao longo do tempo, através da historiografia da arte e de outras disciplinas significativas para compreensão de seu contexto, tais como: História da Arte Universal; História da Arte no Brasil; Formação Sócio-cultural do Brasil; História da Arte latino-americana; Patrimônio Cultural, Histórico e Artístico do Vale do Paraíba; Aspectos Filosóficos, Sociológicos e Estéticos da Arte; Arte Contemporânea Brasileira; Antropologia Cultural. Este grupo de disciplinas se relaciona com o pilar Aprender a Aprender, Aprender a Conhecer, pois só com análise e contínua avaliação, entendemos e refletimos sobre nossa prática, nossa micro ação, inserida no contexto macro da historicidade, das pesquisas fundamentadas ao longo do tempo. Neste momento contemporâneo onde a multiplicidade de informação é gerada infinita e cada vez mais velozmente, cabe ao educando e potencial educador saber buscar o que conhecer, como deve conhecer, para que aprender. E na medida em que histórias e teorias foram construídas por pessoas, em determinadas épocas, regidas pelos seus diversos contextos, justifica-se a importância do conhecimento e da leitura crítica destes saberes.

#### 4) ARTE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Ainda que na organização de todo o currículo esteja sendo fomentada a questão transdisciplinar, neste núcleo teremos formalmente incorporado ao currículo essa preocupação, onde a reflexão, a conexão, a articulação das artes visuais com outras linguagens e objetos do conhecimento humano, projetos e propostas intertextuais, bem como o envolvimento com formas coletivas de organização. Sabemos que a transdisciplinaridade está implícita em todo os núcleos, mas como sistematização, pensamos neste item como um espaço onde a proposta da interdisciplinaridade e transversalidade seja incorporada de forma temática e prática.

As Artes Visuais foram por muitas vezes tidas como “individuais”, pela constituição processual de seu fazer, mas este contexto já não cabe no pós- modernismo, com a mestiçagem dos meios e as inferências impositivas de um olhar e agir amplo e situado sempre “em relação” à outra coisa. Sabemos que antes não era diferente, processualmente pontuando, porém diferia a consciência do fazer integrado. Mas a intertextualidade sempre atuou nos mecanismos criativos generalizadamente. O questionamento sobre a “classificação” em modalidades se faz presente nas principais mostras nacionais e internacionais de Arte. Hoje não só as ditas Artes Coletivas (teatro, dança, cinema), mas todas as obras matéricas e virtuais “bebem” e se mesclam, re-configurando o desenho das modalidades. O pensamento de Edgar Morin, teórico da complexidade, contribui e elucida a questão da construção dos saberes de forma integrada, não segmentada:

Afinal, de que serviriam todos os saberes parciais senão para formar uma configuração que responda a nossas expectativas, nossos desejos, nossas interrogações cognitivas? Deve-se pensar também que o que está além da disciplina é necessário à disciplina para que não seja automatizada e esterilizada; o que nos remete à um imperativo cognitivo, já formulado há três séculos por Blaise Pascal, que justifica as disciplinas e conserva, ao mesmo tempo, um ponto de vista metadisciplinar: “Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente as partes.”

De alguma forma, ele convidava a um conhecimento em movimento, a um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum (MORIN, 2002, p.116)

Por esta postura frente à construção de saberes, e também devido ao objetivo de inserir no conteúdo da Licenciatura em Artes Visuais a reflexão sobre outras linguagens, aqui teremos a inserção das disciplinas: Imagem e Letra; Projetos Interdisciplinares; Princípios Museológicos; Arte, Ciência e Meio Ambiente; Relações Intertextuais: Visuais, Música, Dança e Teatro. Este núcleo se relaciona com o princípio Aprender a fazer juntos, pois é aqui que será incentivada a criação de propostas para além da sala de aula, envolvendo diversas comunidades e a participação coletiva. Tanto no conteúdo, como na forma, entender que somos agentes inter- dependentes, inter- relacionados, conectados à uma teia de ações e significados que se interagem e se modificam a todo o momento, re-desenhando a sociedade em que vivemos.

A proposta curricular que vai se desenhando por meio destas interdependências entre as disciplinas aponta para a estruturação de um currículo que busca a formação do ser humano na sua inteireza. Distantes de uma forma tão fragmentada que se mostrava em forma de *grade*, propomos, em consonância com a contemporaneidade, uma postura e um agir em *Rede*.

#### REFERÊNCIAS

- NICOLESCU, Basarab. **Glossário da Transdisciplinaridade**. <http://www.redebrasileiradetranstisciplinaridade.net/mod/glossary/view.php>. Acesso em 12 de Junho de 2006.
- OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **Arquitetura da Criação Docente: A Aula Como Ato Criador**. São Paulo, PUC/ SP. 2004. (Tese de Doutorado)
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, formação docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação Profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos Culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 2001.
- SANTOS, Renato. **Transdisciplinaridade**. <http://www.reniza.com/renato/artigos/transis.html> - acesso em 14 de junho de 2006.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996. (8ª edição).
- UNESCO. [http://www.unesco.org.br/areas/cultura/index\\_html/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/areas/cultura/index_html/mostra_documento) acesso em 14 de junho de 2006.

#### CURRÍCULO RESUMIDO

Ronaldo Alexandre de Oliveira - Doutor em Educação (Currículo) - PUC-SP, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura – Mackenzie, Especialista em Arte Educação - ECA-USP, Graduado em Educ. Artística - Faculdade Santa Marcelina e Pedagogia - UEMG. Professor integral na UNIVAP e parcial nas Faculdades Integradas de Jacaré. Atuou como assessor de Artes Visuais da CENP-SP.

Maria Sílvia Bigareli é Doutoranda em Comunicação e Semiótica – PUC-SP, Mestre em Multimeios - IA / UNICAMP, Especialista em Arte Educação - ECA - USP, Bacharel em Pintura - FEBASP / SP. Atuação Profissional: Ensino de Arte; Gestão em Políticas Culturais (políticas públicas; elaboração, formatação e produção de projetos culturais; curadorias e projetos expositivos).



# TRANSDISCIPLINARIDADE OU A DIFÍCIL ARTE DE REUNIR PROFESSORES

*Sandra Regina Ramalho e Oliveira*

## RESUMO

Este artigo traz o relato de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Estado de Santa Catarina, envolvendo alunos e professores de ensino público. Trata-se da aplicação de uma proposta transdisciplinar no ensino de arte, com base em fundamentos da semiótica, bem como da avaliação de seus resultados. Embora uma segunda fase da pesquisa esteja em desenvolvimento, tendo como campo as esferas municipal e estadual de educação, aqui se apresenta os primeiros resultados, fruto de uma experiência-piloto, realizada em uma escola pública federal. Malgrado uma série de dificuldades que reduziram a proposta transdisciplinar a interdisciplinar, devido a questões relacionadas principalmente aos professores, os resultados obtidos dos alunos foram amplamente favoráveis, tendo por base a aplicação de pré e pós-teste.

Palavras-chave: ensino de arte; transdisciplinaridade; intersemioses.

## ABSTRACT

*This article brings the report of a search that is being developed in Santa Catarina involving teachers and students of public schools. It is related to an application of a propose in the art education, based in the semiotics basis, as though the evaluation of the results. Although a second part of the search is in evolution, having as objective the county and state parts of education, here it is presented the first results, which are the first experience, done in a federal public school. Several difficulties reduced the proposes from transdisciplinary to interdisciplinary due some questions related to the teachers. However, the student's results were very suitable based in the applications before and after-test.*

*Keywords: art education; transdisciplinarity; intersemiosis.*

## ANTECEDENTES

Em 1997 concluí tese de doutorado, defendida em inícios de 1998, na qual, além de desenvolver modelo de análise para aplicar na educação em imagens visuais, seu objetivo principal, também lançava bases teóricas para o estudo das intersemioses, ou seja, para o estudo relacional de efeitos de sentido entre textos pertencentes a sistemas artísticos distintos. Naquela época, ainda se vivia um momento pós-polivalência e, pacientemente, guardei estes estudos para quando houvesse um clima mais propício nos meios acadêmicos e educacionais, ou seja, uma maior compreensão acerca das inter-relações entre as distintas *linguagens*. Eu sabia que isto iria acontecer; mas, naquela época, temia que tais bases pudessem ser entendidas como uma neo-polivalência e que as idéias caíssem em desgraça prematuramente.

Quando criança, não entendia porque coisas tão diferentes eram, ao mesmo tempo, chamadas de "arte"; teria de haver algo em comum. Mais tarde, tomei contato com um trabalho de Étienne Souriau, "A correspondência das Artes", e então percebi que minha intuição tinha

sentido, quando o autor afirmava:

entre uma estátua e um quadro, entre um soneto e uma ânfora, entre uma catedral e uma sinfonia, até onde podem ir as semelhanças, as afinidades, as leis comuns; e quais são também as diferenças que se poderiam chamar congênicas? Este é o nosso problema.

Ora, está claro que o autor aí falava no plural majestático: o problema era dele, apenas. Mas eu me alistei prontamente, pois aquele também era um dos meus mais importantes problemas. Mais tarde, por meio de Décio Pignatari, em “O que é Comunicação Visual”, conheci analogias entre o ritmo na poesia e nas fachadas de estruturas arquitetônicas e passei a compreender o fenômeno do ritmo visual e das possibilidades de analogias entre *linguagens distintas*, em relação ao ritmo. Somaram-se a estes os ensinamentos de Fayga Ostrower nos “Universos da Arte”, de Rudolf Arnheim em “Arte e Percepção Visual”; mas quando li Lúcia Santaella (1983, p. 10) dizendo que a semiótica era a “ciência de toda e qualquer *linguagem*, intuí que estava achando o meu caminho.

Depois, veio o doutoramento, com os estudos aos quais me referi inicialmente. Após esta etapa, dediquei-me à leitura das imagens visuais, tão somente, inclusive no pós-doutorado, durante o qual verifiquei – e venho verificando – as possibilidades de aplicar às imagens do design, ou da estética do cotidiano, princípios e modelos que a semiótica plástica oferece às artes visuais.

Mas o momento de fazer renascer os estudos acerca das inter-relações entre distintas *linguagens* artísticas chegou. Isto foi percebido no último Encontro Nacional da ANPAP, em Goiânia, bem como no último Congresso Internacional da InSEA, no Viseu, Portugal. Interdisciplinaridade é a “bola da vez” no ensino de arte. E transdisciplinaridade, também.

Aqui, então, passo a relatar os principais tópicos do projeto de pesquisa que batizei de TRANSARTE, Transdisciplinaridade e Intersemioses no Ensino da Arte.

## **O PROJETO DE PESQUISA**

Desde o advento do ensino obrigatório de Arte nas redes oficiais de ensino brasileiras, a partir da lei 5.692/71, vem se consolidando uma área de conhecimento a partir de outras ciências, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a filosofia e, mais recentemente, a semiótica.

Em termos de conseqüências, pode-se perceber a melhoria da qualidade do ensino ministrado e das experiências realizadas. Entretanto, o que se observa é que, na grande maioria das escolas brasileiras, os conteúdos programáticos na área de Arte se restringe às Artes Plásticas.

Aduz-se a isto o fato de que, nos primórdios da formação de professor, os documentos oficiais propunham um currículo polivalente, ou seja, composto por conteúdos pertinentes às distintas *linguagens* artísticas sem, no entanto, prever métodos que possibilitassem a inter-relação entre tais conteúdos.

Posteriormente, esta proposição curricular revelou-se ineficaz e houve e, ainda há, a reação de toda a comunidade ligada ao ensino da Arte contra a fragmentação inerente à polivalência. Depois, veio a monodisciplinaridade: um só professor, uma só *linguagem*.

Ao se optar pelo ensino de apenas uma *linguagem* nas escolas ou, na melhor das hipóteses, pelo ensino de cada *linguagem* em momentos distintos no processo de aprendizagem, ou seja, em séries diferentes, verifica-se a existência de dois problemas, o primeiro mais forte que o segundo: ou o aluno conhece apenas uma *linguagem* artística, geralmente a visual; ou conhece distintas *linguagens*, sem estabelecer relações entre elas, de modo que o conhecimento de uma área não contribui para o aprendizado das demais.

Estudiosos da área de arte, como Ana Mae Barbosa, propugnaram a interdisciplinaridade já há muito tempo (“polivalência não é interdisciplinaridade”, 1986); e nisto foram precursores em relação à proposta de ensino interdisciplinar para todas as disciplinas escolares. Sim, porque a própria natureza diversificada da Arte requisitava a presença deste conceito e desta prática educacional no âmbito da disciplina. Mas para que haja a interdisciplinaridade são necessários vários requisitos; como exemplo, se não houver relações entre pessoas e conteúdos, prevalece a multidisciplinaridade, mesmo havendo professores de áreas distintas.

Esta proposta pretende ser não inter (entre) áreas, mas transdisciplinar, no sentido de que os conteúdos e práticas de uma *linguagem* artística ou estética possam atravessar as demais e vice-versa, estabelecendo um trânsito que possibilite perceber analogias, destacar distinções, de modo complementar.

Entre os objetivos da proposta, temos o seguinte:

- desenvolver estudos anteriores acerca das relações entre as *linguagens* plástica, cênica e musical;
- propor uma mudança no ensino das Artes nas escolas, por meio de base teórica e metodológica inovadora;
- proporcionar ao aluno uma visão integrada de todas as *linguagens* estéticas, desde as da Arte até as do seu cotidiano;
- testar a abordagem metodológica construída a partir de princípios intersemióticos, em escolas públicas;
  - avaliar os resultados obtidos em um grupo de alunos do ensino formal;
  - promover a integração entre profissionais da educação em Arte e seus saberes;
  - ser experiência que possa ser referência para consolidar a prática interdisciplinar em outras áreas do saber escolar;
- propor uma concepção de ensino de Artes que, ao contrário da polivalência, aborde diferentes *linguagens*, mas do modo inter-relacionado, intersemiótico e trans-disciplinar.

No que se refere à metodologia, pode-se assim resumir, considerando-se os procedimentos metodológicos:

- formação de uma equipe interdisciplinar;
- cursos, estudos, leitura e discussão de bibliografia pertinente;
- observação das turmas que viriam a ser a amostra;
- registro visual, verbal e audiovisual das atividades observadas;
- concepção de um plano de ensino a partir da bibliografia lida e discutida e das experiências

observadas, para um ano de aula;

- avaliação diagnóstica, com a aplicação de pré-teste, consistindo em leitura de imagens propostas, visuais, cênicas e musicais (vídeo-clipe); instrumento: a descrição verbal, escrita, individual;

- aplicação da nova abordagem metodológica;

- avaliação formativa, ao longo do processo, propiciando alterações no plano de ensino, quando for o caso;

- avaliação somativa, consistindo em um pós-teste, com as leituras das mesmas imagens e a mesma proposição de atividade, qual seja, a descrição escrita individual. Critérios: frequência da ocorrência da citação de diferentes conceitos artísticos e estéticos, tendo como paradigmas os substantivos que se refiram a esses diferentes fenômenos (peso<sub>2</sub>) e os adjetivos que lhes modifiquem (peso<sub>1</sub>);

- Avaliação de todo o processo;

- Redimensionamento e aplicação nas demais escolas e séries.

Importante se faz ainda salientar, em termos de diretrizes gerais que direcionam a pesquisa, o conceito de aluno com o qual se estaria trabalhando: o de um ser humano vivenciando experiências para a vida, as quais, em termos de conhecimento da *linguagem*, não podem se restringir à alfabetização, pois é necessário conhecer um referencial mínimo sobre aspectos em comum e aspectos distintos existentes entre diferentes *linguagens*, para ter acesso aos conteúdos expressos nos bens estéticos, sem o qual não se dá o efetivo exercício da cidadania.

## **A EXPERIÊNCIA - PILOTO**

A partir de agosto de 2005, duas bolsistas de iniciação científica passaram a assistir e registrar aulas de primeiras séries do ensino médio, ministradas por professores de artes plásticas, música e teatro, em uma escola pública federal de Florianópolis.

Foi adotado um procedimento de registros no qual a descrição dos acontecimentos pedagógicos se dava em uma coluna e, ao lado, as bolsistas faziam suas próprias observações. Foram observadas dez aulas, aleatoriamente.

Com base nos registros das aulas, foi feita uma seleção e síntese de conteúdos e práticas adotadas, tendo como critério de seleção aqueles que poderiam ser objeto de aulas em qualquer das três áreas de arte. Este seria o documento-base para a construção das aulas transdisciplinares e recebeu o título de “Roteiro Básico Articulador de Conhecimentos”, que continha o seguinte:

### **I - O papel do público em relação à arte**

O conceito de enunciário e sua importância; exercícios de troca de papéis entre os colegas (enunciador/enunciário); entrevistas com artistas, críticos e com público; visitas a exposições, galerias, casas de espetáculo formais, informais e educacionais. Avaliação das experiências.

### **II – O Estético e o Artístico**

Funções da arte; mudança das funções através dos tempos. O conceito de Mukarovsky: o estético e o artístico. Artes visuais x decoração; música x diversão; teatro x entretenimento. Bourdieu: o comercial e o não-comercial. Clips, jingles & design: funções estéticas e utilitárias.

Exemplos. Exercícios. Avaliação.

### **III – Caos e Ordem**

Obra como ordenação de elementos constitutivos e de procedimentos relacionais. Paradigma e sintagma. Significação: ícone, índice, símbolo, nas três *linguagens*. Efeitos de sentido: a significação greimasiana. Exemplos. Exercícios. Avaliação.

### **IV – Entradas para a Leitura de Obras**

Possibilidades (exemplos) de leituras nas três *linguagens* com bases antropológicas (raízes, etnias); sociológicas (entorno, contexto social); filosóficas (pensamento de filósofos); históricas (estilos, tempo e lugar); psicológicas (gestalt; história de vida); semióticas (visando a significação). Avaliação.

### **V – Elementos de uma semio-estética**

Plano de expressão/ elementos constitutivos: localizar em obras ou criar obras estudando pontos (os mais diversos, gerando ritmo, textura, etc, nas diversas *linguagens*), linhas (de todos os tipos), planos (idem), cores, dimensões, textura. Timbre, intensidade, duração, altura. Fala, gesto, expressão facial, cenário, sonoplastia, figurinos, iluminação. Plano de expressão/ procedimentos relacionais (sintaxe): localizar fenômenos estéticos em obras ou produzi-los: ritmo, contraste, harmonia, unidade, repetição, etc. Permanente analogia com a *linguagem* verbal. Avaliação.

### **VI – Questões diversas**

Quebra de paradigmas, nas três *linguagens*. O “belo” e o “feio”. *Linguagens* híbridas (sincreticas, miscigenadas). O espaço e o tempo. Figurativo & abstrato. O Clássico e o Barroco. Exercícios de criação e de leitura. Avaliação.

### **VII - Trabalho Coletivo**

Seleção prévia de um audiovisual que seja sedutor para os alunos e tenha potencial educativo nas *linguagens*. Cada professor, individualmente, prepara-se para orientar a leitura de seus alunos. Os três juntam-se para um passar para os outros o fruto de seus estudos. Cada professor ministra sua(s) aula(s). Os três professores reúnem-se com a turma para uma discussão final e avaliação.

Enquanto os bolsistas assistiam às aulas, a coordenadora participava, semanalmente, das reuniões dos professores, ocasião na qual procurava transmitir a proposta da pesquisa, embora a maior parte da reunião semanal dos professores fosse despendida com questões burocráticas relacionadas à vida da escola. Não obstante, um material sobre o projeto da pesquisa foi colocado na internet, no site do colégio, e foi aberta uma pasta com os textos preparatórios que a coordenadora da pesquisa ofereceu aos potenciais participantes, os quais ficaram guardados na sala dos professores; entretanto, todas as vezes que tentava trazer as bases teóricas para a discussão havia a deserção dos professores, sob alegações as mais diversas.

Passou o semestre, e no início de fevereiro foi marcada uma discussão para a realização de um planejamento conjunto. Devido a problemas de coincidência de agendas, não foi possível reunir todos os professores, como vinha acontecendo desde o ano precedente, embora nenhum se manifestasse contrário à participação no projeto. Isto dificultava mais do que se assim se posicionassem, pois o pressuposto era de que se poderia contar com eles, quando, na verdade, as ações não se concretizavam no coletivo, princípio indispensável para a transdisciplinaridade. Em

síntese, todos queriam participar, mas sentiam-se expostos se a participação fosse efetiva.

O processo foi muito rico em termos de dados, principalmente no que se refere aos dados inesperados. Uma professora temporária iria aplicar a proposta na área de *linguagem* visual; seu contrato foi encerrado antes do previsto, evitando-se que ele expirasse durante o trimestre. Os demais professores, de música e de teatro, estavam sempre, em termos explícitos, prontos a participar, mas os encontros se tornavam sempre impossíveis.

Diante do quadro, a coordenadora da pesquisa decidiu, ela mesma, ministrar as aulas de plásticas. Acompanharam essas aulas: a professora da turma (temporária), as duas bolsistas de iniciação científica; uma pesquisadora voluntária (aquela ex-professora que iria ministrar as aulas); uma outra professora temporária, que se encarregou das fotos, devidamente autorizadas com antecedência, pelos pais dos alunos.

Deu-se um total de 15 aulas, equivalente a um trimestre. Os professores de teatro e música se dispuseram a ministrar, cada um, uma aula, após o encaminhamento do material teórico sobre a proposta. Além deles, uma designer que estuda a *linguagem* do cinema, ministrou uma aula sobre a *linguagem* audiovisual, em consonância com a base teórica adotada. Nestas três aulas se deu a interdisciplinaridade: cada um apresentou sua proposta pedagógica na sua própria *linguagem* (cênica, musical e audiovisual), perfeitamente articulada com o processo que vinha sendo desenvolvido nas aulas que tinham como referência a *linguagem* visual.

Todavia, a transdisciplinaridade não foi atingida, uma vez que os professores das demais *linguagens* não se dispuseram, alegando falta de tempo para se reunir, planejar suas aulas de modo que pudessem ser feitos os deslocamentos transdisciplinares.

## RESULTADOS

O grupo no qual se deu a experiência interdisciplinar obteve resultados importantes, em termos de percepção dos fenômenos estéticos das quatro *linguagens*, considerando-se as situações de pré e pós-teste. Eles assistiram um videoclipe musical, interpretado por Sandy e Júnior, escolha da professora de música, tendo como critério o interesse dos alunos (o que mais tarde se revelou equivocado).

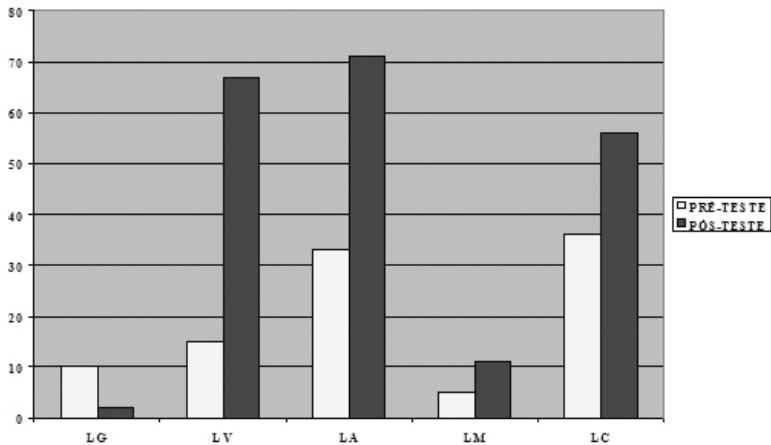
Após videoclipe, assistido na primeira das quinze aulas, os alunos foram convidados a escrever sobre o que haviam visto e ouvido. Na última aula, repetiu-se a operação. Cada texto de cada um dos alunos foi trabalhado pelas bolsistas, destacando-se substantivos e adjetivos relacionados a conteúdos trabalhados nas aulas, referentes às *linguagens* visual, musical, cênica e audiovisual. Comparando-se o resultado das análises dos textos dos alunos, individualmente, percebeu-se que em todos se ampliara, as referências verbais aos fenômenos observados no videoclipe, após as 15 aulas.

Também se percebeu que, se observados os resultados por *linguagem*, houve um aumento significativo de referências, não se sabendo, no entanto, se passaram a perceber os fenômenos ou se passaram a saber expressar o que já haviam visto. No tocante ao total do grupo, mesmo se deduzindo os alunos que não haviam participado do pré ou do pós-teste, uma vez que esses casos não possibilitavam comparações (houve um prejuízo extra, por ter sido realizado o pós-

teste em um dia de greve de ônibus).

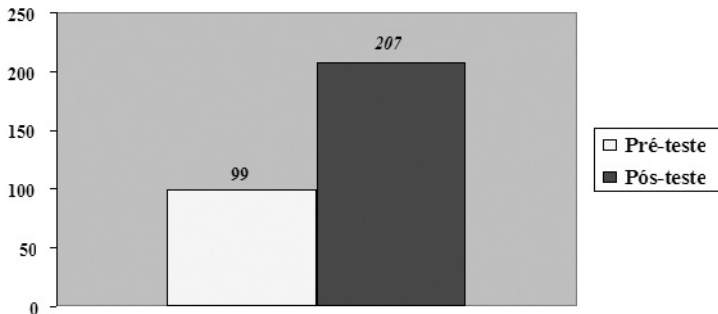
Esses resultados, embora tenham sido coletados e analisados qualitativamente, foram transformados em quantitativos, para melhor visualização. O critério adotado para esta tradução do verbal para o numérico foi o de atribuir 2 pontos por substantivo pertinente mencionado e 1 ponto por adjetivo. A partir desses dados foi possível elaborar os gráficos abaixo, os quais mostram, respectivamente, a comparação entre dados observados e expressos pelos alunos no pré e no pós-teste e após, o número de referências totais do grupo.

**Gráfico comparativo referente ao número de citações por linguagem pelo total dos alunos**



LG- Linguagem de Game; LV- Linguagem visual; LA- Linguagem Audivisual  
LM- Linguagem Musical; LC- Linguagem Cênica

**Gráfico comparativo referente às citações de elementos de todas as linguagens/total dos alunos**



## CONSIDERAÇÕES FINAIS ( EMBORA PROVISÓRIAS )

Nos limites deste trabalho, confirmou-se que a articulação e analogias entre as distintas *linguagens*, com referências nos pressupostos da semiótica, oferecem o fundamento para uma pedagogia estética, voltada para a compreensão das mesmas *linguagens*, aduzindo-se a isto o fato de que houve um aumento qualitativo no repertório de conceitos estéticos dos alunos.

Como foi observado, não se pretende apresentar um método educativo fechado, nem dar uma resposta definitiva, mas sim verificar as possibilidades de uma alternativa para o ensino. Ela leva em consideração não só as relações dos elementos estéticos dentro da própria imagem, como também o trânsito de processos entre imagens concebidas em códigos diferenciados, sem preconceitos em relação às formas de expressão estéticas não-artísticas. Isso exige um trabalho articulado entre os professores, onde os conteúdos/temas transpasse, realmente, as disciplinas.

Por este motivo, a pretensão inicial da pesquisa foi atingida parcialmente, já que a transdisciplinaridade ficou reduzida a interdisciplinaridade, na maior parte do processo educativo, devido principalmente, às dificuldades encontradas pelos professores para se inserir efetivamente na proposta. Ainda assim, os resultados finais fizeram com que esta pesquisa se constituísse em um projeto-piloto, devendo ser repetida em outras realidades.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos**. São Paulo, Max Limonad, 1984.
- INGARDEN et alii. **O Signo Teatral**. Porto Alegre, Globo, 1977.
- PIGNATARI, D. **O que é Comunicação Poética**. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, Ana Claudia. **Semiótica Plástica**. São Paulo, Hacker, 2005.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro, Campus, 1986.
- RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. **Imagem também se lê**. São Paulo, Rosari, 2005.
- \_\_\_\_\_. "O clássico e o barroco: paradigmas perenes? In: MEDEIROS, Maria Beatriz (org). **Arte em Pesquisa: especificidades**. Brasília, UnB, 2004.
- SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SCHAFFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo, UNESP, 1991.
- SOURIAU, Étienne. **A Correspondência das Artes**. São Paulo, Cultrix/USP, 1983.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Sandra Regina Ramalho e Oliveira é professora da graduação e do mestrado em Artes Visuais da UDESC. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, fez Pós-Doutorado em Semiótica Visual na França (USTL). É autora de diversos trabalhos, entre eles *Eden de Cacharel e Méthode d'Analyse*, acessível em <http://imagesanalyses.univ-paris1.fr>, e o livro *Imagem também se lê* (2005).



# **GRAFISMO DA CERÂMICA ARQUEOLÓGICA DE CANAÃ DOS CARAJÁS-PA: PROPOSTA DE USO EM PRODUTOS CONTEMPORÂNEOS**

*Vânia Leite Leal Machado*

## **RESUMO**

Este artigo visa descrever a Arqueologia vinculada a Metodologia da Educação Patrimonial, Proposta Triangular e Pesquisa-Ação, que se constitui num importante suporte de divulgação do patrimônio arqueológico, seja pré-histórico ou histórico. Nos últimos anos a Arqueologia tem se preocupado com a divulgação das pesquisas acadêmicas fora das universidades. O universo escolhido é amplo com o objetivo de mobilizar e incentivar esses grupos a construção de políticas públicas, que gerenciem e preservem o patrimônio arqueológico local, em que a mediação do ensino-aprendizagem da Arte vem fortalecendo neste processo.

Palavras-Chave: Arqueologia, Educação Patrimonial, Ensino-Aprendizagem da Arte.

## **ABSTRACT**

*This article seeks to describe the linked Archeology the methodology of the patrimonial education that it is constituted in an important support of the popularization of the archeological patrimony, be pre historical or historical. In the last years the archeology has if concerned with the popularization of the academic researches out of the universities. The chosen universe is wide with the objective of to mobilize and to motivate those groups the construction of public politics that are managed and preserve the local archeological patrimony, in that the mediation of the teaching icarning of the art is strengthening this process.*

*Keywords: Archeology, Patrimonial Education, I Teach Icarning of the Art.*

## **OLHAR ESTÉTICO: MAPEANDO O PERCURSO**

A Arqueologia vinculada a Metodologia da Educação Patrimonial e aos métodos utilizados na Educação Artístico-Estética, constitui-se num importante suporte de divulgação do Patrimônio Arqueológico, seja pré-histórico ou histórico. Nos últimos anos, a arqueologia tem se preocupado com a divulgação das pesquisas acadêmicas fora das Universidades. O universo escolhido é amplo, dentre eles destacamos: o espaço escolar, suporte da difusão do conhecimento arqueológico para as novas gerações, atingindo o público infanto-juvenil das Escolas do Ensino Fundamental e Médio, o espaço das administrações municipais, atingindo Prefeitura e Secretarias de Educação e Turismo e também para projetos vinculados com a Arqueologia de Contrato em que equipe de educadores patrimoniais desenvolve ações educativas voltadas principalmente para a comunidade local em que ocorrem as pesquisas arqueológicas.

Com o objetivo de mobilizar e incentivar esses grupos para a construção de políticas públicas, que gerenciem e preservem o patrimônio arqueológico local, um conjunto de mídias pedagógicas foi criado durante o Projeto de Educação Patrimonial, integrante do Programa de Arqueologia Preventiva na área da Mineração Serra do Sossego, coordenado pela arqueóloga,

Dra. Edith Pereira, e o Projeto de Educação Patrimonial, coordenado e elaborado pela educadora Profa. Ms. Janice Lima, que o Museu Paraense Emílio (MPEG), realizou em Canaã dos Carajás - PA, em parceria com a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Fundação Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA).

Este Projeto ocorreu no período de três anos, o qual fiz parte nos primeiros dois anos como educadora patrimonial e que resultou na publicação de um caderno que traz a referência das formas e dos grafismos do sítio arqueológico em Canaã dos Carajás - PA.

O caderno apresenta uma proposta de desenho artístico, usando como referências os grafismos e as formas das cerâmicas encontradas nos sítios arqueológicos de Canaã dos Carajás - PA, para uso dos participantes do projeto de Educação Patrimonial realizado com os moradores da região. Estes desenhos foram feitos a partir dessa cultura material, trabalho este desenvolvido em três etapas: na primeira foram observados os fragmentos com decoração; na segunda foram desenhados os grafismos e na terceira houve um trabalho de percepção para entender o processo de reconstituição das formas cerâmicas com auxílio da informática, a partir do desenho das bordas. Essa referência visual para os desenhos artísticos contidos no caderno fundamentou-se neste trabalho técnico de análise, porém, não obedece à escala que dá a visibilidade do tamanho real das formas.

Traçar esse caminho por meio do desenho, achando, descobrindo, captando, comparando, foi uma experiência reveladora, uma comunhão entre o passado (como se estivéssemos refazendo o primeiro gesto do indígena), o presente e o futuro. Todo e qualquer elemento que daqui para frente for acrescido a esses desenhos será de grande importância para a preservação da memória dos nossos antepassados. Dessa forma, quem os utilizar estará participando desse processo de conhecimento, apreendendo os detalhes dos grafismos e dessas formas cerâmicas.

Pode-se perceber os desenhos das formas cerâmicas arqueológicas em duas representações: a primeira mostra as formas agrupadas e a segunda apresenta-as na vertical e dentro de uma estrutura geométrica. Há uma intencionalidade em colocar essas formas na matriz ou caixa/matriz: para fazer aparecer o movimento da linha que se configura curva e ao mover-se origina uma superfície, mostrando com clareza o modo de construção de cada desenho da forma cerâmica ( figura 1).

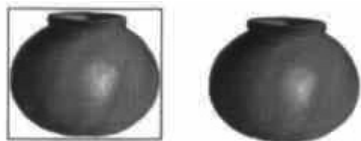


figura 1 - Formas Cerâmica

Os desenhos dos grafismos apresentam-se em uma estrutura geométrica retangular sem o contorno da linha, com o espaço articulado por direções contrárias e com movimento, porém, não comedido e convidando o usuário a continuar o traço, o que resulta em equilíbrio, pela síntese entre calma e movimento ( figura 2).

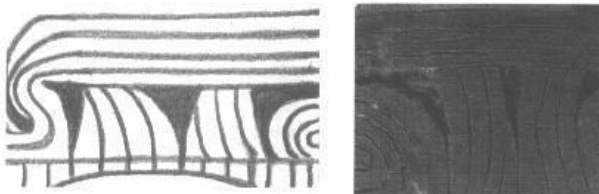


figura 2 - Grafismos

No decorrer dos encontros no Projeto de Educação Patrimonial, o grafismo foi experimentado dentro de várias estruturas geométricas. Percebemos que, quando colocados dentro de uma estrutura retangular, suas linhas de construção foram melhor compreendidas e ficaram mais agradáveis à visão. Essa experimentação nos levou a falar da proporção áurea, “encontrada na arte antiga (egípcia, grega e assíria), para qual foi atribuído um sentido sagrado. No Renascimento ela veio a ser chamada de divina proporção, seção áurea ou corte de ouro” (OSTROWER, 1991), que é diferente tanto no procedimento da divisão quanto no sentido das subdivisões. Ressaltamos que esta proporção não é estática e nem por demais dinâmica, nem as várias áreas menores que resultaram da divisão são entre si fisicamente iguais, como no caso das outras proporções. A dinâmica e a harmonia do grafismo representado numa estrutura retangular são perceptíveis. Podemos fazer uma análise comparativa entre a fotografia que registra o formato do fragmento com o grafismo e a representação do desenho na estrutura retangular para perceber a permanência na transformação ou a transformação na permanência, o que reforça a relação constante entre fatores físicos sempre novos e diferentes.

Essa forma didática proposta por meio do desenho objetiva facilitar a compreensão e a apreensão da linguagem da arte para que o usuário possa compreender, interpretar e se apropriar dessa cultura material. Dessa forma haverá a interação entre os povos que a produziram e os sujeitos contemporâneos. Cabe lembrar, ainda, que esse sistema de divisões e subdivisões fornece uma possibilidade de análise valiosa e ao mesmo tempo pragmática, não só a leitura e interpretação da forma, mas, também, a própria concepção de trabalho para o artesão ou artista e para o professor, uma base de reflexão sobre aspectos de sua prática projetual ou artística.

Empresto as palavras de Frederico Morais para definir esse momento. “É sempre bom lembrar que o original se liga a origem. Buscar o novo é buscar a origem” (MORAIS, 1983 *apud* OLIVEIRA, 1996, p. 32). A arqueologia e a arte buscam o desdobramento dessa origem. Sabemos que a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. As expressões culturais (música, teatro, poesia, pintura, dança, cinema, escultura etc.) de diversas pessoas, povos, países, épocas nos dizem muito sobre o pensamento e o sentimento individual e coletivo. E como entender tais linguagens?

A verdadeira compreensão da arte só se pode dar na experiência. É preciso que aprendamos a operar com os seus códigos, como diz Martins; Picosque; Guerra (1988, p. 14): “[...] do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte”. O Projeto de Educação Patrimonial do qual se origina este caderno é comprometido com essa questão, em que os princípios metodológicos são fundamentados em três eixos que se articulam e integram: metodologia da Educação Patrimonial, métodos da Educação Artístico-Estética e métodos de Pesquisa-Ação (LIMA, 2003).

A metodologia da Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999) baseia-se nas etapas sucessivas de percepção, análise e interpretação das expressões culturais. As autoras desenvolvem essas etapas em ações de observação e registro (percepção), exploração (análise) e apropriação (interpretação). Com o objeto cultural presente, experimentamos as etapas usando os fragmentos e as réplicas dos objetos cerâmicos encontrados nos sítios arqueológicos de Canaã dos Carajás utilizando-os como exemplo concreto, carregado de associações que nos permitiu estudar conceitos num processo sucessivo.

A etapa de registro foi desenvolvida num processo de compreensão do desenho entendendo a linha, a superfície, o volume, a luz, a cor, as semelhanças e os contrastes, o ritmo, as proporções, a simetria e a assimetria, além do processo descritivo em que todas as percepções acerca do objeto eram anotadas. A etapa de exploração foi voltada para procedimentos de pesquisa na qual foi feita uma coleta de dados e consultas em fontes bibliográficas com o objetivo de promover a capacidade de análise. A etapa de apropriação envolveu a construção de composição nos mais variados suportes como: papel, tela, duratex, além da apresentação de seminário e construção de fantoches em que a equipe desenvolveu o roteiro contextualizado integrando os conteúdos. Outra equipe convocou toda a turma para aprender a cantar e dançar no ritmo do maracá Atikum. As alunas Adeilce e Elisângela Atikum, que são da aldeia Kanaí, apresentaram o Toré, ritual da sua tradição indígena, desenvolvendo, então, processos interpretativos.

Os métodos utilizados na Educação Artístico-Estética baseiam-se na Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (1998), que se fundamenta em processos de leitura, produção e contextualização de imagens e objetos culturais. O princípio de leitura como interpretação da cultura é articulado nas oficinas de percepção cultural e sobre os conceitos básicos, leis e diretrizes relacionados à arqueologia numa dinâmica de alfabetização para a leitura da imagem num sentido de questionamento, de busca, para inquietar a capacidade crítica.

No processo de produção, o exercício de criação foi amplamente experimentado nas oficinas de bijuteria em cerâmica; produção de máscaras; embalagens; serigrafia; produção de cerâmica; oficina de fotografia com câmera artesanal e noutras possibilidades de experimentação. A referência do grafismo e da forma cerâmica arqueológica está sendo construída e reconstruída na produção dos participantes do projeto que se alia ao estético de usos e costumes, produzindo, assim, a coletivização, a sociabilidade estrutural, ampliando consideravelmente os questionamentos acerca do material arqueológico e do caráter de sua criação, valorização e preservação.

O princípio da contextualização é mediada no sentido histórico, social, psicológico, antropológico, geográfico, ecológico, biológico, arqueológico etc. A arte, arqueologia e estética são associadas a um vasto conjunto de saberes no qual estabelecemos relações num processo de ensino-aprendizagem no contato com o objeto cultural, a pessoa, o conceito. As experiências passadas geram relações e neste projeto ouvimos muitos relatos e descobertas de habilidades que aliadas às metodologias não implicam em que sigamos uma ordem, uma hierarquia nos modos de leitura, produção e contextualização. Analisamos e consideramos o contexto social e histórico para, então, eleger os objetos culturais a serem decodificados a partir do envolvimento do grupo.

A pesquisa-ação é desenvolvida com procedimentos de observação/interação, intervenção, entrevistas, análise de documentos e história de vida, com o objetivo de “[...] criar um espaço diagnóstico de percepção cultural permanente, permitindo a investigação sem preconceitos, a discussão e o amadurecimento coletivo de possíveis soluções para os problemas detectados” (LIMA, 2003, p. 63). As ações convocam e promovem a interação cultural entre os participantes do programa.

Neste trabalho de grupo, do qual fiz parte como educadora, aventurei-me, também, a experimentar o processo de produção/interpretação das formas cerâmicas e dos grafismos arqueológicos nas propostas desenvolvidas nos produtos ( forma cerâmica; vaso; bolsa; boné; camisa; caixa para embalagem; ímã de geladeira e o processo de produção da bijuteria em cerâmica) ( figura 3). Este modo e procedimento de totalidade e síntese é que dá originalidade a esta proposta, que só terá sentido se houver o desdobramento como extensão. Nesta medida, esta experiência propõe a idéia de que um profissional se torna consciente de sua ação educadora, basicamente, ao refletir sobre o que, por que, como e para quem educa.

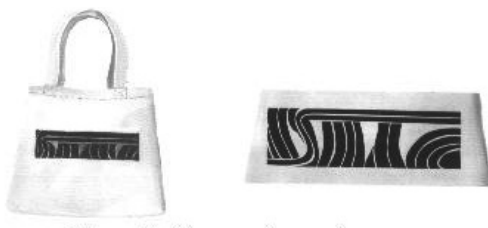


figura 3 - Uso Contemporâneo

Os grafismos e as formas cerâmicas apresentadas no caderno encontram-se nos vestígios materiais do Sítio Domingos, localizado na Vila Bom Jesus, em Canaã dos Carajás. As informações contidas nas legendas das fotografias foram retiradas do Relatório de Laboratório do Programa de Arqueologia Preventiva na Área da Mineração Serra do Sossego – PA (PEREIRA, 2003).

Caminharemos achando, descobrindo, desenhando, modelando, fazendo e ampliando a decoração real que é o acabamento artístico, uso seqüencial de expressões decorativas, em combi-

nações ou arranjos intencionalmente, aplicados sobre uma superfície cerâmica, e decoração fictícia, que é o modo de acabamento prático resultante de aplicação em determinadas expressões decorativas, utilizadas como formas de produção nas vasilhas, com acabamento produtivo, com qualidade e muito prazer. Uma atitude capaz de restituir o tempo para a compreensão renovada de vida com o propósito de dar identidade a essa produção que está surgindo em Canaã dos Carajás. Assim seja!

#### REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mãe. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BROCHADO, José Proença; LA SAVIA, Fernando. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1989.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
- LIMA, Janice Shirley Souza. **Educação patrimonial**: na área do Projeto Serra do Sossego Canaã dos Carajás (PA). Belém: MPEG/CVRD-MSS/FIDESA, 2003.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.
- OLIVEIRA, Ronaldo. **A obra de arte, a contemplação, o registro e o reconhecimento do cotidiano como campo para pesquisa plástica**: um jeito de pensar o ensino de arte. São Paulo: Prefeitura Municipal de Jacareí, 1996.
- OSTROWER, Faiga Perla. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- PEREIRA, Edithe. **Programa de arqueologia preventiva na área da Mineração Serra do Sossego/PA**. Relatório de Laboratório. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2003.
- RIBEIRO, Berta G. **Dicionário de artesanato indígena**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

# **INCORPORAÇÕES DE PERFORMANCES EM PROJETOS DE ART**

*Yacy-Ara Froner*

## **RESUMO**

As relações entre a Arte e a Pesquisa devem ser engendradas nas estruturas curriculares de cursos de graduação por meio de uma articulação entre as disciplinas teóricas, práticas e metodológicas que levem o aluno a desenvolver uma proposta ancorada tanto no repertório apreendido durante o curso, quanto na autonomia da produção crítica, poética e/ou em processos de ensino/aprendizagem. Para além do resultado poético ou plástico final – o uso de suportes tradicionais, as incursões nas novas tecnologias ou na arte conceitual –, as projeções devem ser amparadas por uma capacidade crítica de avaliar a própria produção, conectando-a com o outro a partir da referência, do conceito e da ação.

Palavras-chave: Metodologia, Pesquisa em Arte, Arte e Ciência, Arte e Interatividade, Alteridade.

## **INTRODUÇÃO**

As demandas para os projetos de pesquisa em Artes Visuais não é questão recente nas universidades brasileiras, mas a condução e a normatização dessas atividades alterou os paradigmas das graduações em Artes, considerando as mudanças da LDB e as exigências cada vez maiores das especializações, mestrados e doutorados implementados nos últimos anos com relação a esta área de saber específico.

A noção moderna de Ciência, formada por paradigmas específicos baseados em um sistema aceito da prática científica – incluindo leis, teorias, aplicações e instrumentos, os quais providenciariam um modelo para uma determinada tradição de pesquisa coerente com seu objeto de estudo –, abarca as discussões acerca da pesquisa de Artes nas universidades, normalmente atrelada às áreas das Ciências Humanas. Contudo, cada vez mais as alterações desses paradigmas superaram os conceitos de subdivisão de saberes – Ciências Humanas, Exatas e Biológicas – por formulações que encontram no entrecruzamento das áreas as possibilidades das pesquisas.

A partir da sistematização e da complexidade das formas de conhecimento as universidades modernas formulam suas bases educacionais sob o tripé:

- extroversão, discussão e reflexão do conhecimento por meio das ações educativas;
- incentivo à prática da pesquisa para ampliação do conhecimento e da ingerência da universidade no meio social;
- adequação das práticas acadêmicas aos princípios metodológicos, às ferramentas e às estruturas científicas.

Partindo dessas relações, reformas curriculares discutidas pelos conselhos de especialistas da CAPES procuram orientar um ensino acadêmico de Artes que compreenda as alterações tanto

das práticas de produção em arte, quanto às pesquisas que envolvam a Teoria, Crítica e História da Arte e a Arte-Educação.

Duas relações, deste outro tripé, devem ser compreendidas: a pesquisa **em** Arte e a pesquisa **sobre** Arte.

Para tentarmos estabelecer uma diferenciação da área de Artes Visuais, em nosso programa de Pós-Graduação, costumamos chamar a pesquisa na ênfase de Poéticas Visuais de 'pesquisa em arte' para diferenciá-la da pesquisa em História, Teoria e Crítica, denominada 'pesquisa sobre arte' (REY, 1996, p: 82).

Orientações ancoradas em discussões teórico-metodológicas referentes às Poéticas vivenciadas pelos alunos em seus projetos de iniciação científica e monografias geram questões até o momento não respondidas plenamente: a produção em poética prescinde do trabalho monográfico? Caso a escritura seja exigida, como conduzi-la? Por meio do repertório de referência; da análise crítica; da vivência técnica; do registro do processo criativo?

O mesmo ocorre com os alunos que buscam na área de Educação suporte às proposições didáticas ou às pesquisas que envolvem os processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais. Qual o melhor caminho para conduzir esta pesquisa? O programa de um curso ou de uma aula substitui a estrutura monográfica? As relações da Licenciatura podem ser ampliadas para além do ensino de pré-escola, ciclo fundamental ou ciclo médio?

Antes de tudo, cabe lembrar que um curso de graduação tem por objetivo fornecer as ferramentas fundamentais para que seu aluno possa desenvolver um trabalho autônomo, tanto em fóruns que demandam a aplicabilidade operacional das habilidades e dos conhecimentos apreendidos, quanto no lócus acadêmico, na prática educacional ou nas instituições que acolhem as produções em poéticas.

Nesse momento, o aluno, diante de um amadurecimento que é ao mesmo tempo social e individual, irá escolher seus caminhos. O leque de opções disponíveis depende de várias questões, mas o curso deve definir seus próprios modelos e torná-los transparentes para que o aluno compreenda os limites, os recortes e consiga sistematizar uma pesquisa na área de Artes Visuais.

### **1. A METODOLOGIA: A META DE UMA LÓGICA A SER CONSTRUÍDA**

Considerando questões recentes – como a instabilidade dos processos de geração de conhecimento apontados pela pós-modernidade (LYOTARD, 1993) e a incapacidade de uma “estética universal” partilhar uma percepção ampliada da arte e da cultura; as limitações de métodos clássicos de normatização e definição das estruturas da produção artística<sup>1</sup>, e as incompatibilidades e/ou proximidades dos métodos interpretativos<sup>2</sup> –, é importante desenvolver estruturas de apoio que possibilitem ao aluno pesquisador construir seu trabalho por meio de uma visão ampliada dessas questões, indispensáveis ao fortalecimento do processo de aprendizagem em pesquisa.

Conhecer os limites e os problemas de cada um desses caminhos não significa dispensá-los, mas tentar trabalhar de maneira consciente com as ferramentas disponíveis. Ao orientador cabe demonstrar que, tanto na iniciação científica quanto na monografia de final de curso,



o objetivo primordial é o exercício da pesquisa, a aprendizagem no manuseio das fontes e o desenvolvimento de um diálogo – ancorado na compreensão – com os textos selecionados para o suporte epistemológico.

Por onde começar? Muito simplesmente pelo meio. É no meio que convém fazer a entrada em um assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar no âmago do que se crê saber melhor (LANCRI, 2002, p: 18).

Começar pelo meio é partir do princípio de que o aluno já está preparado para desenvolver uma pesquisa baseada em suas próprias experiências e inquietações. Por essa razão é que a maioria dos programas de graduação em Artes Visuais apenas abre disciplinas relacionadas à Metodologia de Projeto de Pesquisa no momento em que o aluno já trilhou uma parte de seu caminho acadêmico. Nesse momento, a escolha pelo Bacharelado ou Licenciatura; por esta ou aquela linguagem em Poética Visual; pela área de Teoria, Crítica ou História da Arte surge como parte da própria vivência do aluno. Todas as disciplinas anteriores tiveram por intuito fornecer as ferramentas necessárias para a escolha da área de conhecimento, tema e objeto de estudo que se pretende desenvolver no projeto. A escolha é um momento impar, pautada pelo desejo e pela consciência; a maturidade de responder pelas próprias escolhas e buscar a finalização de um caminho.

Na construção da disciplina de Metodologia de Projeto de Pesquisa sob minha responsabilidade, alguns tópicos foram tratados como fundamentais ao entendimento do processo:

- a. as conexões da Arte e da Ciência no *lócus acadêmico*, considerando as regras comuns a todos os campos de conhecimento no que toca a sistematização de uma Monografia;
- b. o conceito de alteridade como um modelo que busca encontrar no “outro” a referência, os fundamentos e a base da escritura, das interpretações e interpenetrações, da produção e dos processos de construção/criação das imagens;
- c. a idéia do registro, como memória e decodificação dos processos criativos e cognitivos.

Partindo dessas relações, uma metodologia de projeto de pesquisa em Artes deve construir modelos estruturados que lhe são próprios, ainda que vinculados aos parâmetros acadêmicos convencionais. As alterações, os ajustes e os aportes que são significativos ao universo de produção artística podem ser vistos como: uma “obra em construção”, como um “opus poesis”.

## **2. ARTE E CIÊNCIA: O DIÁLOGO INVISÍVEL DA ACADEMIA**

Qual o diálogo possível entre Arte e Ciência? Esta questão não é fácil, nem ao menos dispõem de uma resposta imediata.

Durante muito tempo a Arte localizou-se à margem da Ciência, resíduo de um pensamento que imputava ao processo criativo o crivo da genialidade, o aporte das musas ou a loucura dos rebeldes da modernidade.

Entre 1913-1914 a pesquisa de Duchamp acolhe a pergunta: o que faz um objeto artístico ser uma obra de arte? Esta obsessão faz com que desenvolva uma “ação” de coletar, selecionar e assinar objetos produzidos pelo processo industrial, conferindo-lhes status artístico. O portagarrafas, a roda de bicicleta sobre um banco e a pá são objetos retirados do mundo dos objetos ordinários e transplantados – pela ação artística – para o mundo dos objetos artísticos. O que lhe confere singularidade é a assinatura do artista. *Ready-made* (comprado pronto; pronto para usar), usado especialmente para roupas, adquire uma outra conotação: o processo artístico de transformar nossa percepção para com objetos manufaturados, cotidianos, descartados, produzidos pela indústria de consumo e pelo capitalismo.

A natureza do trabalho/obra/produto artístico é a pergunta confrontada pelo ready-made:

evidentemente, uma das repostas sugeridas pelos ready-made é a de que um trabalho de arte pode não ser um objeto físico, mas sim uma questão, e que seria possível reconsiderar a criação artística, portanto, como assumindo uma forma perfeitamente legítima no ato especulativo de formular questões (KRAUSS, 2001, p: 91).

O desdobramento desta nova forma de encarar o universo artístico resultou os mais variados processos da arte e da anti-arte, fazendo com que o processo reflexivo tivesse a mesma relevância que o procedimento técnico. Desde que a modernidade descolou o sentido da arte de sua relação imediata com a produção manual, infligiu ao processo criativo uma maior responsabilidade em relação ao processo reflexivo.

É óbvio que o processo reflexivo evolve todas as esferas da produção humana – da arte ao artesanato – e que o significado conceitual desenvolvido em uma obra de Vermeer (*Moça com brinco de pérolas*, Haia, 1665) tem dimensão equivalente a uma obra de Gina Pane (*Ação Psíquica*, Paris, 1974). No entanto, desde que outras relações foram estabelecidas na modernidade – objetos, contra-relevos, ready-mades – e na pós-modernidade – instalações, arte conceitual, land-art, happenings – o fazer artístico dispensou sua dependência imediata do *modus operandi* tradicional – a manufatura – e passou a construir novas teias de relações filosóficas, sociais e históricas. Pierre Bourdieu e Hans Haacke produziram um estudo decorrente de seus encontros na década de oitenta – “Livro-Troca: diálogos entre ciência e arte” – em que aquele sociólogo e este artista discutiram as profundas transformações no meio artístico. A obra de Haacke condensa uma análise crítica do mundo da arte e das próprias condições da produção artística, questionando as relações de poder a partir de sua percepção crítica – nas palavras de Bourdieu, quase sociológica – do contexto.

Para além das novas linguagens, a inclusão de novas tecnologias – como o vídeo-arte –, a promoção de um diálogo cada vez mais próximo com as Ciências Duras – como a op-art, a arte cinética etc. – e o contato direto com as Ciências Humanas – como o pensamento estruturalista, a Sociologia e a História – transformaram as relações da arte contemporânea com a sociedade. Assim como todos nós, o artista contemporâneo é impelido a desenvolver um pensamento criti-

co e uma maior intimidade com as ferramentas tecnológicas disponíveis, caso contrário, corre o risco de permanecer à margem dos meios de divulgação, das instituições e do debate.

Tanto a Arte quanto a Ciência convivem na esfera do social e ambas dependem das relações de poder, identidade, ideologia. Arte e Ciência são produtos de uma época, um sistema de pensamento, uma configuração histórica e, portanto, partilham do mesmo leque de opções disponíveis no seu tempo.

O maior embate é que, nos meios acadêmicos tradicionais, a formulação dos parâmetros de produção científica ancorados nas grandes áreas – Ciências Humanas, Biológicas e Exatas – já possui um *status quo* bem sedimentado. A normalização das pesquisas, dependendo de cada campo de conhecimento, respeita um corpo teórico e conceitual já estabelecido, além de modelos de construção, apresentação e avaliação de resultados bem estruturados. Como adaptar, apropriar ou utilizar esses procedimentos em um universo tão movediço quanto o da produção em arte?

Torraca, químico restaurador, nos adverte dessa relação truncada, utilizando-se do campo de saber da Ciência da Conservação como modelo às contradições inerentes à transposição de modelos de pesquisa de uma área à outra: por considerá-la um *domínio subdesenvolvido* do ponto de vista científico estes cientistas nem sempre consideram as especificidades que envolvem um bem cultural:

Os cientistas são facilmente conduzidos a considerar a conservação como um domínio subdesenvolvido, do ponto de vista científico. Em consequência tem a tendência de transferir diretamente à conservação idéias, preconceitos, equipamentos e procedimentos provenientes de um campus anterior de especialização. É apenas depois de experiências malogradas que percebem que os problemas não são tão simples: a terra da conservação é cheia de armadilhas e os indígenas são geralmente hostis. (TORRACA, apud BERDUCOU, 1990, p: 14)<sup>III</sup>.

Porém, ainda que algumas questões como modelos de projeto em/sobre arte, apresentação de trabalhos, sistemas de divulgação e avaliação de resultados estejam em discussão constante – dependendo do ajuste das “fôrmas” institucionais à autonomia dos processos criativos –, as normalizações relativas à produção de artigos, resenhas, monografias, dissertações e teses são padronizadas, independente das áreas.

A questão que se coloca não é a capacidade da Arte interagir com o meio científico, cultural ou intelectual, mas quão capaz é de preservar sua autonomia, independência e habilidade de dialogar com o meio social sem a interferência do patrocínio, do apoio do Estado ou das amarras acadêmicas institucionais. Este ainda é o campo de batalha primordial e o meio acadêmico é o *lôcus* de questionamento, aprimoramento e definição dessas ações.

### **3. ALTERIDADE: A ARTE DE LER O OUTRO**

Alteridade é uma das palavras que faz parte do vocabulário atual, vinculada aos conceitos como: diversidade cultural, multidisciplinaridade, multiculturalismo, pluriculturalismo. No dicionário encontramos: *s.f. caráter ou qualidade do que é outro* (AURÉLIO, 2004, p:113)

A alteridade é a capacidade de ler o outro partindo de repertórios que lhes são próprios – do outro e daquele que o interpreta. Assim, não é raro encontrarmos a alteridade associada às reflexões, construções e textos vinculados às posturas intelectuais que procuram enfrentar questões como preconceitos étnicos, culturais, políticos, sociais e econômicos.

Contudo, o exercício de alteridade em relação à leitura de uma obra de arte depende da estruturação de um pensamento crítico que perceba a sua elaboração dentro de um contexto ampliado.

Duas relações de alteridade devem ser incentivadas para a formação crítica de um aluno de graduação: a capacidade de encontrar nexos formais, conceituais ou temáticos que localizem sua produção a partir de outras produções que operem sob o mesmo repertório imagético, simbólico, técnico ou estrutural; e a capacidade de selecionar obras teóricas que dêem suporte a uma discussão pertinente ao seu projeto de pesquisa.

Ancoradas na fenomenologia ou no estruturalismo as relações de imagens são engendradas por meio de similitudes – não de simulacros – de frases orgânicas que nos localizam diante de pares. Não é a cópia fetiche que é estimulada nesse momento, mas a percepção de que cada produção pertence a um universo que lhe é familiar; o aluno é convidado a despir-se da individualidade, do alter-ego criativo, do narcisismo equivocados que muitas vezes nos faz crer capaz de produzir alheio às referências, ao contato, ao posto.

Duas práticas são orientadas nesse momento: a composição de resumos de obras selecionadas a partir do próprio levantamento bibliográfico pertinente ao campo de pesquisa do aluno; e a elaboração de ensaios críticos sob a forma de resenhas ou resenhas.

A alteridade no exercício de se produzir uma **resenha ou resenha** é questão fundamental, pois parte de uma leitura específica de uma obra – sob a forma de texto ou imagem em movimento (filme, documentário e inclusive vídeo-instalação) elaborada por um “outro” – que deve ser compreendida a partir de dois movimentos: interno e externo.

**Desenvolvimento interno:** o desenvolvimento interno encontra a obra em si, no texto que lhe é próprio; na narrativa que lhe é única; no roteiro que a concebe; nas relações internas de imagem, campo, tempo, assunto, tema. Envolve a leitura imediata do visto, ouvido, lido e o universo de sensações, conclusões e interpretações relacionadas à sua construção.

**Desenvolvimento externo:** o desenvolvimento externo procura na obra o conjunto de referências que lhe é externo – anteriores e posteriores –, tanto em relação ao conjunto específico da obra que a precede – vinculada à produção do autor, diretor, roteirista, artista – quanto ao sistema de pensamento construído ao redor do tema primordial sob o qual a obra encontra-se assentada. O desenvolvimento externo depende do repertório daquele que executa a interpretação da obra e por essa razão implica em conhecimento especializado, experiência e, acima de tudo, investigação.

Nesse trabalho duplo repousa a tarefa daquele que pretende produzir uma leitura de uma obra, considerando sempre que esta leitura é crítica e tem por objetivo desenvolver uma análise fundamentada.

O exercício de resenha é importante, pois desenvolve a capacidade de se elaborar resumos, sintetizar idéias, condensar textos. Cabe ressaltar que na maioria das produções acadêmicas – artigos, monografias, dissertações e teses –, exige-se do autor a elaboração de um resumo introdutório, com o objetivo de apresentar o tema e localizá-lo epistemologicamente.

Situar a obra não é simplesmente inseri-la em um momento cronológico específico; antes, é perceber de que modo e em qual medida ela compartilha o conjunto das idéias vigentes, sendo ao mesmo tempo testemunho e promotora de uma percepção, uma maneira de ver e se relacionar com o real, estabelecendo um diálogo de mão dupla com o seu próprio tempo: alimentando-se dele e para ele fornecendo o alimento.

O olho torna-se humano quando o seu objeto se torna um objeto social e humano, vindo do homem e destinado ao homem. Os sentidos tornam-se, assim, diretamente e na prática dos teóricos, sentidos transformados, impregnados de vida social, de razão – poderes sobre os objetos (LEFEBVRE, 1966, p: 243).

Para a História, a questão da imagem enquanto fonte de pesquisa é recente e a percepção da arte enquanto linguagem é um problema conceitual posto para as Ciências Humanas – Sociologia, Filosofia, Antropologia e História – a partir da segunda metade do século XX.

O pós-guerra francês é dominado pelas escolas fenomenológicas. Elas se servem do espírito hegeliano, do método husserliano e da ontologia heideggeriana. Em versões diferentes, Sartre e Merleau-Ponty estão à procura dos sentidos; eles descrevem o mundo e as coisas a partir de uma consciência que se interroga sobre sua constituição (DESCAMPS, 1986, p: 11).

Se em 1945, Hegel, Husserl e Heidegger influenciavam a fenomenologia – de acordo com uma filosofia que se preocupava com o sujeito –; a partir de 1960, Freud, Nietzsche e Marx são revisitados e as Ciências Humanas se afirmam, buscando nas estruturas sociais o sentido produzido.

Enquanto que a fenomenologia fazia dos sujeitos falantes o pólo do sentido, o estruturalismo, por sua vez, faz do sentido o resultado de sistemas de oposições determinadas (DESCAMPS, 1986, p: 33).

Forjado sobre esses paradigmas – a diferença e a relação –, o estruturalismo percebe que os elementos só existem em relação uns aos outros; ao decifrar essas relações, torna-se possível construir modelos que permitam decodificar funções.

A desconstrução proposta pelo estruturalismo transforma-se em questionamento sobre as regras de validade dos discursos filosóficos, artísticos, políticos, históricos. A evolução da lingüística, sua apropriação por várias áreas de conhecimento, a busca de métodos de análise menos subjetivos e a própria compreensão dos limites do discurso intelectual pautam os trabalhos científicos desse período, anunciando as próximas regras desse jogo: da desconstrução à incerteza do pensamento.

É a partir do conhecimento destas propostas que o aluno terá subsídios para analisar seu próprio objeto de pesquisa: poético ou teórico. Esta eleição, porém, deve ser feita a partir de um olhar que consiga verificar quais sistemas são mais próximos da intencionalidade e da estruturação do projeto.

#### **4. REGISTRO: O PROJETO EM/SOBRE ARTE COMO UM PROJETO DE CRIAÇÃO**

Considerando a especificidade da pesquisa “em arte”, é importante questionar quais são as intenções, as relações e os limites desta tipologia de pesquisa. Cabe perguntar se a pesquisa abrange apenas o relato dos meios, procedimentos e técnicas na realização da obra, ou se também envolve relações conceituais, teóricas e do estatuto histórico, analítico e crítico da produção. Sandra Rey afirma:

“O artista que realiza uma pesquisa no âmbito universitário, concebe seu fazer artístico como práxis, sendo portador de uma dimensão teórica e, conseqüentemente, articulando o seu fazer de atelier com a produção de conhecimento” (1996, p: 82).

Compreendendo as alterações do estatuto da arte da *mimesis/imago* – imitação/conceito – para a *poesis* – criação poética –, o artista moderno, comprometido com a historicidade, depende cada vez mais das interferências textuais para não isolar sua obra do mundo. Além disso, a formação acadêmica implica no desenvolvimento de uma série de competências do saber, principalmente relacionados à consciência crítica do significado – o valor – da produção em poética.

É significativo pensar que artistas modernos e contemporâneos produziram textos teóricos sobre suas próprias obras – como Kandinsky, Klee, Boccioni e David Batchellor – ou deram subsídios diretos à avaliação teórica, como os escritos de Apollinaire sobre o Cubismo, de Jean Genet sobre Giacometti ou de Pierre Bourdieu sobre Hans Hackee.

Porém, a especificidade do campo da produção poética demanda a compreensão deste universo distinta das pesquisas vinculadas a outras formas de conhecimento: a *poiética* que se propõe como uma ciência e filosofia da criação. Aqui, a *poesis*, enquanto ato de criação, propõe-se como obra aberta, pois sua continuidade está na capacidade de permanecer alterando suas inter-relações com o meio.

Considerando que a poética pressupõe a obra aberta – não é o estudo da obra feita, nem a obra por fazer –, o projeto, que em ciência pressupõe um objetivo final, não aponta uma conclusão ou um desfecho certo. Ao contrário, a produção estabelece-se pelo cruzamento, pelo processo apreendido no decorrer do caminho e pela capacidade de extrapolar a projeção inicial e redimensionar questões, conceitos, paradigmas.

Por essa razão que um projeto em artes parte de projeções, relações construídas, o que Sandra Rey chamará de *projétel*, como algo que se lança à frente, sem prescindir, no entanto das bases conceituais, técnicas e educacionais indispensáveis ao *locus* acadêmico.

A Metodologia do Trabalho em Atelier pressupõe a obra como processo. A criação entendida como um processo demanda o amadurecimento das ferramentas técnicas, como também das dimensões teóricas que envolvem os “desejos” de dizer algo por meio da obra. A obra opera por meio do fazer, refazer e encontrar, em cada momento, novas projeções do fazer. Ao mesmo tempo, redimensiona-se o dizer, os desejos, portanto, as intenções de linguagem, mensagens, conceitos. Aqui, o caderno de registro, rascunho, rastro opera como a consciência e a memória da aprendizagem. O que vimos ou ouvimos – em presença ou ausência –; partilhamos como sensação ou conhecimento, nada do que foi vivido se perde de fato. Repousa no registro a articulação da memória e, portanto, do processo de criação.

Ao pensar a obra como um processo, não como um produto final, rompe-se com os limites do projeto de pesquisa como algo estabelecido *a priori* com o objetivo de se estabelecer um resultado final, já verbalizado nesse projeto.

A obra abre-se no fazer e é por meio dele que os resultados ou – mais importante – os questionamentos são construídos. Contudo, podemos pensar o projeto como uma carta de intenções, que estabelece diretrizes básicas sobre questões que envolvem as técnicas, os suportes, os materiais, bem como as referências artísticas de outros autores. Voltamos ao “meio como ponto zero”, o meio da prática e dos saberes, sob o qual podemos estabelecer certa organicidade e estruturar um projeto de pesquisa. Se a obra apresenta-se como enigma, o projeto é o estabelecimento de uma estratégia para revelar as pistas, os emblemas e os sinais no desvelar deste enigma.

## **CONCLUSÃO**

A base da pesquisa em artes implica na produção de um sentido à obra produzida. Se muitas vezes o sentido imediato parece fugir à apreensão, isso resulta das mudanças das relações da arte contemporânea com o mundo.

Ao contrário do que se imagina, o texto não vem para concorrer com a produção visual, antes, surge como complementação de sentido, encontro de referenciais, implicações contextuais que potencializam a dimensão de intercomunicação da obra com o mundo.

Como a teoria se manifesta? Sob a forma plástica ou sob a forma escrita que tem por intuito aproximar o que pareceria afastado? Tudo depende da intencionalidade, do veículo escolhido, das relações encontradas no decorrer do processo. No caso da produção dentro do meio acadêmico, o texto escrito é indispensável enquanto marca do processo de aprendizagem.

É preciso pontuar que em graduação o aluno será avaliado pelo “conjunto da obra”, ou seja, pela capacidade de apreensão e de utilização dos saberes ancorados nos espaços teóricos e práticos existentes no interior da academia. O exercício de competências, manifesto no texto e na obra, impõe-se como uma possibilidade de reflexão, interpretação e conexão da produção em poética por meio da comparação – com outras obras, correntes, autores –, que tiram a obra de um pretense isolamento em relação ao mundo, e por meio da sistematização dos conceitos – vinculados às áreas teóricas. Desta dicotomia, do fazer e do pensar, surge o projeto e a pesquisa.

## NOTAS

- I. As periodizações por estilos, os conceitos fundamentais de análise formal, as relações sócio-culturais ancoradas na Antropologia, na Sociologia ou na História da Cultura.
- II. A iconografia, a iconologia, os estudos em semiótica, a fenomenologia e o estruturalismo.
- III. “Les scientifiques sont facilement conduits à considérer la conservation comme un domaine sous-développé, du point de vue scientifique. En conséquence, ils sont tentés de transférer directement à la conservation idées préconçues, équipement et procédés venus de leur champ antérieur de spécialisation. C’est seulement après quelques expériences malheureuses qu’ils apprennent que le problème n’est pas si simple; la terre de la conservation est pleine de pièges, et les indigènes sont fréquemment hostiles” (original em francês).

## REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BERDUCOU, M.C. (org). **La conservation en archéologie**. Masson: Paris, 1990.
- BOURDIEU & HAACKE. **Livre-Troca: diálogos entre Ciência e Arte**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- DESCAMPS, C. **Idéias filosóficas contemporâneas na França**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FABBRINI, Ricardo. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**. Curitiba: Positivo, 2005 (6ªed).
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003 (6ª ed).
- GREENBERG, Clement. **Arte e Cultura: ensaios críticos**. São Paulo: Ática, 1996.
- KRAUSS, Rosalind. **Os caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LANCRI, Jean. “Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em Artes Plásticas na universidade”, in: BRITES & TESSLER. **O meio como ponto zero**. Porto Alegre: Editora da UFRG, 2002.
- LE GOFF, Jacques. **Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- LEFEBVRE, Henri. **Debates sobre o estruturalismo**. São Paulo: Documentos, 1968.
- LEFEBVRE, Henri. **Linguagem e sociedade**. Lisboa: Ulisséia, 1966.
- LYOTARD, Jean-François. **Lições sobre a analítica do sublime**. São Paulo: Papyrus, 1993.
- REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Artes Visuais. In **Porto-Arte**, Porto Alegre, v.7, p.81-95, nov.1996.
- WOOD et alli. **Modernismo em disputa**. São Paulo: Cosac&Naify, 1998.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Dra. Yacy-Ara Froner. Doutora em História Econômica pela FFLCH-USP com tese defendida na área de cultura material e patrimônio; mestre em História Social pela mesma instituição com dissertação defendida sobre arte colonial e sistemas simbólicos; especialista nas áreas de História da Arte e Cultura Barroca pela IAC-UFOP e Conservação e Restauração pelo CECOR-UFMG. Atualmente, professora das áreas Metodologia e História da Arte no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Minas Gerais.



**RESTAURO, CONSERVAÇÃO E MATERIAIS**

**ARTE: LIMITES E CONTAMINAÇÕES  
VOLUME II**



# **A UTILIZAÇÃO DE MICROESFERAS DE VIDRO COMO CARGA EM AGLUTINANTES PROTÉICOS PARA CONSOLIDAÇÃO DE ESCULTURAS EM MADEIRA**

*Conceição Linda de França, Kleumanery de Melo Barboza*

## **RESUMO**

O objetivo desta pesquisa é demonstrar as possibilidades do uso da microesfera de vidro aglutinada em colas protéicas para a sua aplicação como consolidante de estruturas em madeira. A metodologia se baseia em um estudo comparativo entre as massas mais utilizadas na consolidação, e principalmente com a mesma carga preparada em Resina Paraloid B72 diluída em Xilol, atualmente muito utilizada pelos restauradores, observando seu comportamento em relação a características como: aglutinação, forma de aplicação, resistência mecânica, toxicidade e absorção de umidade.

Palavras-chaves: conservação/restauração, microesfera, colas protéicas.

## **ABSTRACT**

*The objective of this research is to demonstrate the possibilities of the use of the glass bubbles agglutinated in natural adhesives for its application for consolidation of the wood. The methodology is based on a comparative study with the same load prepared in the resin Paraloid B72 diluted in Xylol.*

*Keywords: conservation, glass bubbles, natural adhesives.*

## **INTRODUÇÃO**

Durante muito tempo a consolidação dos suportes em madeira foi um grande problema para os restauradores. No século XVIII, publicações técnicas descreviam a impregnação de madeira afetada com óleo de linhaça quente, que penetrava pelas galerias e gerava a consolidação utilizando como carga o próprio excremento dos insetos que se encontravam depositados no interior das mesmas (NICOLAUS, 1999).

Ceras animais (abelha), vegetais (carnaúba) e minerais (parafina) foram e ainda são muito utilizadas para a consolidação de objetos, desde a introdução do banho de cera quente em 1902, quando se realizaram os primeiros experimentos. Este procedimento além de causar problemas à camada pictórica, aumenta em 50% o peso do objeto.

As pesquisas realizadas sobre a utilização da cera de abelha (NICOLAUS, 1999) como material consolidante demonstram que a sua eficácia é muito pequena, principalmente em áreas superficiais, pois ela não apresenta nenhuma resistência ao risco. Ao solidificar-se nas galerias, cria-se entre a membrana celular e a cera finíssimos vasos que atuam como capilares por onde a madeira absorve muito mais umidade.

Até a década de 40, as resinas naturais, os derivados de celulose, óleo de linhaça e a cera eram os únicos materiais adequados para tratar a madeira atacada. A partir de 1950 as colas de resinas sintéticas passaram a ser utilizadas como adesivos, aglutinantes e consolidantes e, a partir da década de 60, passou-se a utilizar também as resinas epóxi, que tem como principal vantagem, a irrelevante alteração de volume após polimerização. Um de seus maiores problemas esta em sua alta viscosidade, ou seja, é uma resina muito espessa para penetrar profundamente na madeira. Segundo SERCK-DEWAIDE (1989), a utilização das resinas epóxi não é aconselhável, já que como toda resina termo endurecedora, é irreversível, tem amarelecimento muito forte e são possíveis formadoras de fissuras entre as zonas consolidadas e as madeiras sãs.

Outro procedimento muito comum é a utilização da serragem como carga, aglutinada em adesivo polivinílico, na consolidação por apresentar características físico-químicas semelhantes à própria madeira. Esta matéria é encontrada com uma granulometria bastante irregular, com muitas impurezas, incluindo limalha de ferro, e composta por diversos tipos de madeira, o que torna necessário um processo de limpeza e seleção através do peneiramento a fim de se obter um material mais homogêneo. Além disto, este material sofre retração ao secar, é muito rígido, o que dificulta o seu acabamento, fazendo-se necessário a utilização de lixas e a necessidade de aplicar massa de nivelamento para se obter o acabamento necessário para reintegrações cromáticas.

Atualmente, no Brasil, a microesfera de vidro tem seu uso difundido na restauração, sobretudo, no preenchimento de galerias internas, causadas pelo ataque de insetos xilófagos, em esculturas e retábulos. Pode-se citar como exemplo desta utilização a restauração do altar-mor do Mosteiro de São Bento, em Olinda no ano de 2000, e, recentemente, a consolidação do altar-mor da Igreja da Madre de Deus em Recife.

O interesse pela pesquisa nasceu da necessidade de encontrar uma solução menos tóxica e de custo mais acessível para a utilização da microesfera de vidro na consolidação externa de obras elaboradas em madeira. Vale salientar que durante a revisão bibliográfica para a fundamentação deste trabalho, não foram encontrados estudos que demonstrassem a possibilidade da utilização de substâncias naturais como aglutinantes para microesfera.

No presente trabalho apresentamos alguns resultados preliminares de nossos estudos sobre a aplicação da microesfera aglutinada em colas protéicas, tendo em vista sua possível utilização como substituto de consolidantes preparados com resinas dissolvidas em Xilol.

## **A MICROESFERA DE VIDRO**

Segundo informações do fabricante (3M Scotchlite do Brasil) a microesfera de vidro (glass bubbles) apresenta excelente resistência a água, baixa alcalinidade, e são compatíveis com as mais variadas resinas devido a sua composição química estável à base de borossilicato de sódio e cálcio. Por serem ocas e de formato esférico, estas partículas de baixa densidade produzem massas de acabamento leves, com baixa viscosidade, alta resistência e fácil adaptação à movi-

mentação da madeira se tornando excelente substituto para as cargas e aditivos convencionais como a serragem.

Entretanto, a utilização deste produto tem sido evitada por muitos restauradores devido ao fato do mesmo ser aplicado utilizando como aglutinante o Paraloid B72 diluído em Xilol.

### **PARALOID B 7 2**

Na primeira metade do século passado surgem materiais mais adequados aos trabalhos em restauração de objetos, com, por exemplo, o PMMA – polimetacrilato de metila, polímero acrílico conhecido como Plexiglas (Röhm and Hass) nos EUA, desenvolvido para substituir o vidro durante a 2ª Guerra Mundial. Já as primeiras resinas acrílicas foram utilizadas a partir de 1936, e, aplicadas como vernizes sobre pinturas pelos conservadores por serem solúveis em solventes orgânicos.

Os polimetacrilatos, junto com os acetatos de polivinila são os dois grupos de substâncias termoplásticas que se consideram, em geral, mais aptos para seu uso em restauração, especialmente como adesivos e consolidantes.

No grupo dos polimetacrilatos encontramos o Paraloid, que é um copolímero acrilato de metila e metacrilato de etila. É encontrado no mercado em partículas sólidas e podem ser dissolvidos em vários solventes. Porém, é comumente diluído em Xilol, solvente orgânico considerado de alta toxidez por afetar o sistema nervoso central e causar irritação na pele e mucosas. De acordo com os parâmetros estabelecidos pela OSHA (*Occupational Safety e Health Administration*), o Xilol apresenta um limite de exposição permissível (PEL) igual a 100 em uma escala que vai de 1 para o benzeno a 1000 para o etanol e a acetona. Vale salientar que quanto menor o valor nesta escala maior a toxicidade do solvente

O Paraloid B72 é utilizado como aglutinante ou como consolidante aplicado diretamente na madeira com a função de enrijecê-la. Além disto também é utilizado como verniz de proteção em pintura e esculturas. Apresenta como características a formação de filmes transparentes; resistentes a descoloração inclusive a altas temperaturas; alta durabilidade; excelente resistência a água, álcool, álcalis e ácidos; estabilidade química e excelente flexibilidade.

### **COLAS PROTÉICAS**

As colas protéicas pertencem ao grupo das proteínas fibrilares ou escleroproteínas e são produzidas a partir de materiais albuminóides e dos colágenos contidos nos tecidos animais, que ao serem tratados com água quente ou vapor d' água, produzem a glutina (NICOLAUS, 1999).

Solúvel em água, a glutina consiste no componente principal das colas animais e das gelatinas. Seu componente principal é o colágeno que é uma hidroxiproteína fibrosa insolúvel em água que forma dispersões coloidais aquosas que se transforma em gelatina no processo de fabricação das colas.

Seu poder de adesividade está relacionado a causas mecânicas e também a interações químicas específicas dos enlaces de hidrogênio. O envelhecimento destas proteínas pode ser desenvolvido pelo surgimento de microorganismos, desnaturação das proteínas pelo acréscimo da temperatura e por ataques de agentes químicos.

## **METODOLOGIA**

Para os testes de resistência mecânica foram confeccionados 2 corpos de prova para cada grupo, que tiveram seus diâmetros marcados como referencial para as leituras de variação dimensional. Neste estudo foram observadas amostras preparadas com microesferas aglutinada em cola de boi a 25%; cola de Coelho a 15% e Paraloid B72 a 25% em Xilol. A microesfera utilizada foi a Glass Bubble K1 da 3M por já existirem referências sobre a sua utilização na consolidação.

Os exames referentes a cor, textura, brilho, aglutinação e acabamento foram realizados a partir de exames organolépticos. A variação de massa foi aferida em balança digital, não levando em consideração o peso da amostra completamente seca, mas sim com uma taxa de umidade relativa do ar média de 59% no dia da pesagem inicial. A toxicidade foi encontrada através de pesquisas na bibliografia especializada.

Para se obter uma padronização dos resultados dos testes a que as amostras foram submetidas, foi utilizada como molde padrão uma forma plástica com as seguintes dimensões:  $\emptyset$  2,90cm e h= 0,50cm. A carga foi misturada ao aglutinante em outro recipiente e colocado dentro do molde, sendo pressionado até se obter uma superfície plana.

Após a secagem da amostra, ela foi retirada do molde e anotada todas as suas dimensões. Para tornar mais preciso, ela foi demarcada por dois eixos que passam em seus diâmetros e tomadas estas duas medidas como referência inicial para o teste. Ainda foi anotada a medida das alturas em cada um destes pontos extremos dos eixos.

Como instrumento de medição foi utilizado o paquímetro e anotadas variações até 2 casas decimais. Estas medidas foram tomadas a fim de se determinar inicialmente retrações após secagem e também como referência inicial para as aplicações de esforços de compressão, tração e flexibilidade.

Para se determinar a resistência a compressão das amostras, foram padronizadas cargas com os valores de 55kg e 70kg aplicadas diretamente sobre as amostras durante um intervalo de tempo de 30 segundos ininterruptos. Após este tempo observava-se nas amostras a presença de fissuras ou esmagamento e em seguida, novamente se mediam os eixos anteriormente marcados a fim de se identificar mudanças de tamanho.

No teste para se identificar à capacidade elástica da peça, cada amostra foi exposta a um esforço de flexão onde, utilizando-se os eixos novamente como referência, prendia-se metade da peça a uma superfície plana e a outra metade era submetida a uma força, gerando um esforço cortante no centro da amostra. Este procedimento garantiria uma obtenção de valores numéricos para o esforço aplicado. Foram aplicadas cargas de 500 a 1500g por um intervalo de tempo de 30 segundos. Após a aplicação cada carga se observava primeiro se ocorria deformação elástica, em seguida se acontecia deformação plástica e finalmente o surgimento de fissuras ou o rompimento da amostra.

Para o teste de dureza, aqui entendido como resistência da amostra à perfuração, foi utilizado um objeto metálico pontiagudo sobre o qual se aplicava cargas de 500 a 1500 g por um intervalo de 30 segundos, anotando o comportamento de cada amostra diante de cada força aplicada.

O teste de abrasão foi realizado utilizando lixas de diferentes gramaturas (600, 240, 150 e 120) observando o comportamento de cada amostra e classificando-as como nenhuma resistência (lixa 600), baixa resistência (lixa 240), média resistência (lixa 150) e alta resistência (lixa 120).

Vale salientar que os resultados apresentados foram obtidos a partir de uma metodologia empírica e que serviram de base para a realização de novos testes que estão sendo desenvolvidos de acordo com as normas técnicas exigidas a fim de se obter resultados mais precisos.

Para os testes de absorção de umidade, foram confeccionados 4 novos corpos de prova para cada grupo, que tiveram seus diâmetros marcados como referencial para as leituras de variação dimensional. Neste estudo foram observadas amostras preparadas com serragem (fina e grossa) aglutinada em PVA (puro e diluído 1:1 em água); microesferas aglutinada em cola de boi a 25%; cola de Coelho a 15% e Paraloid B72 a 25% em Xilol. A microesfera utilizada foi a Glass Bubble K1 da 3M por já existirem referências sobre a sua utilização na consolidação. Estas amostras foram colocadas em uma câmara úmida e submetidas a uma umidade relativa (UR) média de 73% e temperatura média de 20°C. Esta UR foi obtida através da utilização de uma solução salina saturada de cloreto de sódio (NaCl). O monitoramento da umidade e da temperatura foi realizado diariamente utilizando um termohigrômetro digital. Após cada período de 24 horas, os corpos de prova eram retirados da câmara para aferição dimensional, com um paquímetro digital, e pesagem em balança de precisão.

## **RESULTADOS**

Durante a preparação da massa foi observado que a mistura com colas protéicas apresenta uma melhor aglutinação que com o Paraloid B72. Apresenta-se mais cremosa e mais consistente. Na mistura da microesfera com o Paraloid pode ser notado visualmente que a carga demora a se incorporar ao aglutinante, chegando a ficar flutuando sobre o Paraloid, uma vez que é menos densa que ele.

A aplicação da mistura nos moldes mostrou-se bastante semelhante, não apresentando nenhuma dificuldade para o acabamento que é bastante liso e regular, na cor branca e sem brilho.

O período de secagem das amostras com cola protéica foi similar, uma vez que dependem da evaporação da água, em média foi de 15 horas. Já a mistura com o Paraloid B72 foi bem mais rápida, pois o Xilol apresenta uma rápida evaporação (foi necessário apenas 30 min para secagem total).

Concluídas estas observações iniciais, foram iniciados os testes de abrasão, resistência à compressão, capacidade elástica e de dureza. Os resultados obtidos com os experimentos serão descritos a seguir através de gráficos comparativos entre as amostras testadas a fim de facilitar a compreensão do leitor.

Nome	Peso (g)	Dimensão inicial (cm)		
		AB	CD	H
Microesfera + Paraloid B72 (25% em Xilol)	1,00	2,90	2,90	0,50
Microesfera + Cola de Coelho (25% em água)	1,00	2,90	2,90	0,50
Microesfera + Cola de Boi (25% em água)	1,00	2,90	2,90	0,50

Tabela 1 – Pesos e dimensões iniciais

#### Resistência mecânica

Nome	Compressão					
	55 kg			70 kg		
	Ø AB	Ø CD	H	Ø AB	Ø CD	H
Microesfera + Paraloid B72 (25% em Xilol)	2,90	2,90	0,50	2,94	2,97	0,46
Microesfera + Cola de Coelho (25% em água)	2,90	2,90	0,50	2,90	2,90	0,50
Microesfera + Cola de Boi (25% em água)	2,90	2,90	0,50	2,90	2,90	0,50

Tabela 2 – Dimensões após compressão

#### Flexibilidade e dureza

Nome	Compressão					
	Flexibilidade (g)			Dureza (g/mm)		
	DE	DP	RP	500	1000	1500
Microesfera + Paraloid B72 (25% em Xilol)	500	800	1000	-	1,2	-
Microesfera + Cola de Coelho (25% em água)	1500	-	-	-	-	1,0
Microesfera + Cola de Boi (25% em água)	1500	-	-	-	-	0,5

Tabela 3 – capacidade de deformação

**LEGENDA:** DE – Deformação elástica; DP – Deformação plástica; RP - Ruptura.

#### Resistência a abrasão

Nome	Granulometria das lixas			
	600	240	150	120
Microesfera + Paraloid B72 (25% em Xilol)	++++	++++	++++	++++
Microesfera + Cola de Coelho (25% em água)	++++	++++	++++	++++
Microesfera + Cola de Boi (25% em água)	++++	++++	++++	++++

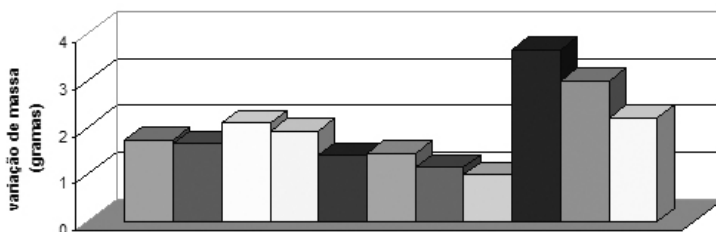
Tabela 4 – Capacidade de deformação

**LEGENDA:** - Não Abrasão; + Pouca Abrasão; ++ Abrasão; +++ Abrasão Moderada; ++++ Muita Abrasão.



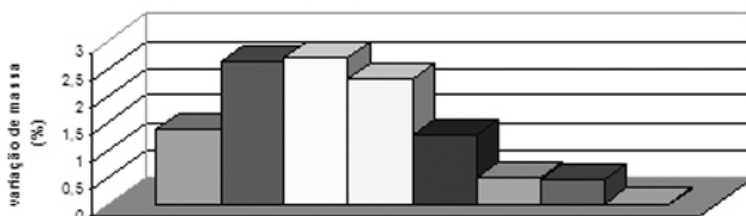
Os resultados com o teste de absorção de umidade estão demonstrados nos gráficos abaixo.

**Massa Inicial em função da umidade relativa 59%**



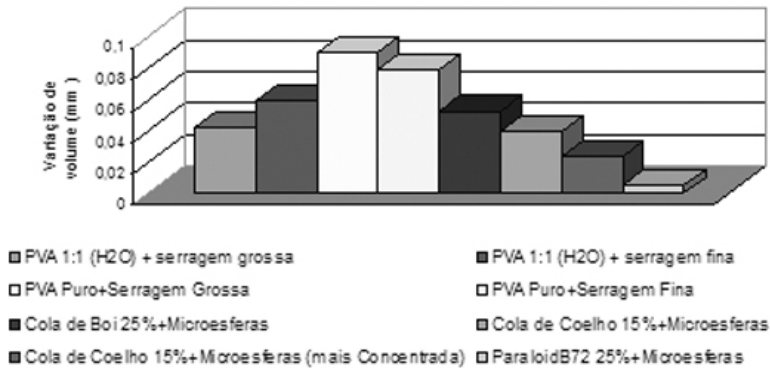
- PVA 1:1 (H2O) + serragem grossa
- PVA Puro + serragem grossa
- Cola de boi 25% + microesfera
- Cola de coelho 15%+microesfera (mais concentrada)
- Cera Microcristalina + serragem fina
- Resina Epóxi
- PVA 1:1 (H2O) + serragem fina
- PVA Puro + serragem fina
- Cola de coelho 15%+microesfera (-)
- Paraloid b72 25% + microesfera
- Cera Microcristalina + serragem grossa

**Variação de Massa em função da umidade relativa 73%**



- PVA 1:1+Serragem grossa
- PVAPuro+Serragem Grossa
- Cola de Boi 25%+ Microesferas
- Cola de Coelho 15%+ Microesferas
- Cola de Coelho 15%+Microesferas (mais Concentrada)
- Paraloid B72 25%+Microesferas
- PVA 1:1+ Serragem Fina
- PVAPuro+Serragem Fina
- Cola de Coelho 15%+ Microesferas
- Paraloid B72 25%+Microesferas

Variação de Volume em função da umidade relativa 73%



Após o período de 96 horas, tempo de duração do experimento, observou-se que as amostras preparadas com colas protéicas e microesfera apresentam comportamento semelhante às com Paraloid B72. A absorção de umidade e as variações de massa e dimensões são irrelevantes se comparadas as amostras de serragem aglutinadas em PVA, ou seja, o material se manteve aparentemente estável sem qualquer alteração observável. Vale salientar que os resultados apresentados são iniciais e que novos testes para comprovação científica estão sendo desenvolvidos.

#### IV DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

De acordo com os resultados iniciais obtidos neste estudo, verificou-se que a massa obtida com este tipo de aglutinante possui características bastante semelhantes à preparada com o Paraloid B72.

A massa de microesfera preparada com aglutinante protéico apresenta características excelentes para seu uso na consolidação por apresentar baixo peso e ter boa penetração, boa elasticidade. Apresenta ainda boa resistência superficial a riscos, porém, apesar desta resistência, seu acabamento final é bastante simples, pois ela pode ser lixada ou “trapeada” com facilidade, além de dispensar aplicação de nivelamentos.

Merece destaque à inexistência de toxicidade desta mistura podendo o restaurador consolidar toda a peça durante longo período de tempo sem estar exposto aos riscos oferecidos pela massa preparada em Paraloid B72 em Xilol.

Outro ponto favorável é a retratabilidade permitida por este processo uma vez que a cola protéica oferece maior facilidade na sua remoção que as resinas acrílicas.

Vale salientar que o custo desta mistura é bastante inferior ao comumente utilizado, uma vez que as colas protéicas são mais baratas e de fácil acesso, principalmente, a cola de boi, que as resinas acrílicas.

O único inconveniente desta mistura é o tempo de secagem que é um pouco elevado e

que depende das variações climáticas (umidade do ar, temperatura entre outros).

Como os resultados foram positivos, superando as expectativas, o próximo passo deste projeto será a aplicação de testes que comprovem cientificamente estes resultados, além de realizar testes de envelhecimento, absorção de umidade com ciclos variados de Umidade Relativa e eletricidade estática a fim de observar seu comportamento a longo prazo.

#### **A G R A D E C I M E N T O S**

Ao professor Luiz Souza, a Selma Otilia, a conservadora/restauradora Alessandra Rosado, a restauradora Débora Mendes e equipe pelo incentivo apoio e estímulo para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradecimento especial a 3M pela disponibilização do material para a realização desta pesquisa.

#### **R E F E R Ê N C I A S**

GÓMEZ GONZÁLES, Maria Luisa. **Exámen científico aplicado a la conservación de obras de arte**. Ministério da Cultura. Madrid, 1994. 1A Edição.

RCM GUÍA DE PRODUCTOS. **Substancias naturales y materias plásticas**. Barcelona.

MENDES, Marylka (org.). **Restauração: Ciência e Arte**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1998. 2ª Edição.

NICOLAUS, Knut. **Manual de restauración de cuadros**. Köln: Kōnemam, 1999. Edição espanhola.

SERCK-DEWAIDE, Myriam. **Conservación de esculturas policromadas**. Curso teórico Cecor. UFMG: Belo Horizonte, 1989.

<http://www.osha.gov>.

#### **C U R R Í C U L O R E S U M I D O**

Conceição França é aluna do Curso de Especialização em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis no CECOR - EBA/UFMG. Pesquisadora em Artes Visuais, graduada no Curso de Desenho e Plástica pela UFPE, possui diversas publicações em Arte-educação.

Kleumanery Melo é aluna do Curso de Especialização em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis no CECOR - EBA/UFMG. Pesquisadora em Artes Visuais, graduada no Curso de Desenho e Plástica pela UFPE, possui diversas publicações em Arte-educação e História da Arte Pernambucana.

# A RESTAURAÇÃO DA CÚPULA DA BASÍLICA DE SÃO SEBASTIÃO DA BAHIA

*Maria Herminia Olivera Hernández*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo expor o estado de conservação em que se encontrava a cúpula da Basílica de São Sebastião, na Cidade de Salvador, Bahia, e os processos adotados para sua restauração.

Palavras-chave: Igreja, restauração, patrimônio.

## ABSTRACT

*The objective of this paper is to show the situation of the dome of Saint Sebastian Church, in Salvador (Bahia, Brazil) before intervention and the processes used in its restoration.*

*Keywords: Church, restoration, patrimony.*

L' utilità della copertura è maggiore di quella di tutte le altre parti [...] Senza il tetto, il legname si deteriora, i muri vacilano, i loro fianchi si fendono, a poco a poco l'intera costruzione va in rovina<sup>1</sup> (ALBERTI, 1966).

A fundação do Mosteiro de São Sebastião da Bahia, pela Congregação Beneditina Portuguesa, situa-se num renovado momento político e de organização das instituições religiosas, dentro do novo contexto da época, particularizado, essencialmente, pelos descobrimentos, mercantilismo e Contra-Reforma.

O movimento de Contra-Reforma desencadeado pela Igreja Católica teve, no Concílio de Trento, um instrumento para a valorização das Ordens Religiosas. Nesse momento histórico e mediante a instituição do Padroado Régio, o Rei de Portugal, como chefe administrador da Igreja em seu território e domínios ultramarinos, tratou da expansão da ação evangelizadora, através do clero regular e secular da igreja.

No primeiro Capítulo Geral<sup>II</sup> da Ordem de São Bento, celebrado em 10 de setembro de 1570, em Tibães, foram traçados os rumos sobre a postura dos beneditinos portugueses. Definiram, para além da reforma material dos mosteiros, uma estratégia de ação baseada em três importantes diretrizes: o estudo, a ação pastoral, mesmo além-mar, e a aproximação das novas fundações monásticas aos centros urbanos<sup>III</sup>. Essas diretrizes nortearam as atuações dos beneditinos lusitanos, que foram capazes, com esses novos conceitos, de ultrapassar o ruralismo *estagnante* do *Entre-Douro e Minho* e fundar novos estabelecimentos, tanto em território Português, como no Ultramar.

Passados onze anos, no Capítulo realizado no Mosteiro da Saúde, em Lisboa, em 29 de setembro de 1581, os padres Capitulares decidiram enviar um grupo de monges para efetivar a fundação de Mosteiros no Brasil.

Nesse mesmo ano, foi implantada a Ordem na Bahia. O rápido e bom desempenho do Mosteiro Baiano levaram a que, em 1584, fosse elevado a Abadia. Esse estabelecimento constituiu-se na primeira fundação beneditina do Novo Mundo e, por quatro séculos, cabeça dos Mosteiros da Província do Brasil<sup>IV</sup>.

### **A CÚPULA**

Nos seiscentos iniciou-se a construção do templo atual, sua configuração arquitetônica que se foi complementando ao longo dos séculos, considerou na retomada das obras no século XIX, a construção da cúpula bem como a conclusão de outras áreas.

A dita cúpula, localizada no cruzamento entre o transepto, a nave e a capela-mor, não corresponde à projetada originalmente, conforme Lins (2002, p.371) [...] em decorrência da desproporção apresentada em relação ao restante do edifício ( frontispício e torres)[...], possui uma espacialidade e também elementos arquitetônicos que denotam uma grande influência no Tratado de Andréa Pozzo .

As obras da cúpula começaram efetivamente a partir da segunda metade do século XIX, coincidindo com os trabalhos da capela-mor, reiniciados no mesmo período. Os códices e livros de obra do Arquivo do Mosteiro da Bahia registram a construção dos arcos de sustentação do tambor no ano de 1856, quando se efetuou o pagamento de 3\$280 (três mil e duzentos e oitenta reis) pela colocação da última pedra do segundo arco. Durante o ano de 1857 e 1858 realizaram-se pagamentos de gratificações a um arquiteto e, a um engenheiro respectivamente. Ambos provavelmente foram responsáveis pela execução das obras.

A seguir em agosto de 1858 pagou-se por 200 caixas de azulejos para o revestimento externo do zimbório (cúpula) a quantia de 2:250\$830 (dois contos, duzentos e cinquenta mil e oitocentos e trinta reis). Entre fevereiro e maio de 1859 montou-se a lanterna , pagando-se 95\$200 (noventa e cinco mil e duzentos reis) aos ferreiros que nela trabalharam. Em meados desse ano, um pintor recebeu a quantia de 300\$000 (trezentos mil reis), pelo douramento e pintura interna do zimbório.

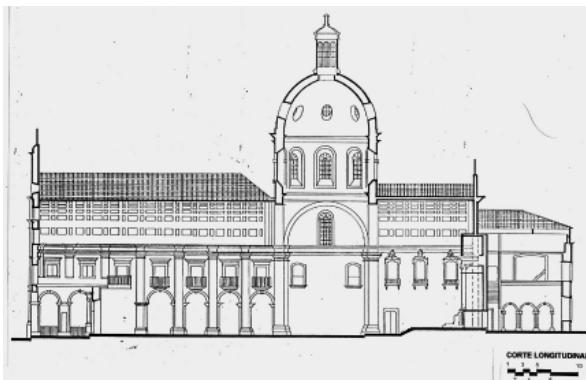


Fig. 1 - Corte longitudinal / Basílica de São Sebastião. Fonte: Arquivo do Mosteiro de São Bento.

rio. (AMSB, CÓD. 222, 1855-1860, fl.29 a 30v).

A cúpula (ver figura 1) já estaria construída em 1859, já que na visita à Província da Bahia pelo Imperador Dom Pedro II relatava no seu Diário da Viagem ao Norte do País,

Às 5½ fui a São Bento. É uma bela [obra] que se constrói há 96 anos; mais de 4 anos para cá trabalha-se com mais força e [o] abade espera vê-la acabada daqui a três. O zimbório que tem de altura, desde o pavimento da igreja 25 braças, é magnífico, e subi até mais de dois terços, gozando da bela vista de mais de uma das janelas que aí há, e entre as quais devem pintar-se santos. Empregaram-se 76 mil tijolos na cúpula e o simples custou mais de um conto. A lanterna é de vidros corados e na cúpula logo sobre a cornija há óculos com vidraça sem cor, cujos caixilhos de ferro pesam 15 arrobas [...]. (PEDRO II, 1959, p.68/70).

Outras intervenções foram realizadas no século XX, porém sem mudanças nos elementos compositivos da cúpula da Basílica de São Sebastião.

Nas análises do estado geral de conservação da cúpula foi feita a avaliação específica do estado de conservação dos materiais e do sistema estrutural bem como foram identificados os agentes de degradação.

Era precário o estado de conservação da cúpula, a lanterna e parte dos elementos estruturais da base do tambor, especificamente capitéis em arenito do arco cruzeiro.

A lanterna ou lanternim, construída em ferro e cobre com vidro nas esquadrias, apresentava danos em decorrência, principalmente da vegetação parasita que tinha minado as laterais e já a tinha deslocado do eixo, também parte da sua base estava completamente corroída pela oxidação e as águas penetravam livremente pela ruptura dos vidros.

A cúpula revestida em precioso tapete de azulejos portugueses em relevo apresentava sérios problemas de infiltrações e vegetações parasitas que proliferavam sob os azulejos, separando estes do suporte, quebrando as juntas e com isso a entrada de água que facilitava seu *habitat* e acesso de água ao interior da igreja, em cuja fase, apresentava-se principalmente na forma de manchas escuras indicando a procriação de focos de fungos e destacamento do reboco em algumas áreas. Outro ponto também de entrada de águas foi pelas esquadrias dos óculos, cujos caixilhos estavam quebrados e/ou descolados, aqui a vegetação também estava presente, bem como as manchas de infiltração.

Os maiores problemas do tambor concentravam-se nas esquadrias, na sua maioria com os ferrolhos e dobradiças enferrujadas ou soltos bem como os vidros quebrados, sendo estes, pontos de acesso de água ao interior da igreja.

O terraço que cobre o transepto apresentava sérios problemas de infiltração, especificamente no lado leste, devido ao deterioro da impermeabilização feita em manta asfáltica tanto no piso como na área de contato com a superfície externa do tambor. A laje também apresentava fissuras.

Os capitéis construídos em arenito apresentavam-se degradados e com perda de resistência sobre tudo nas áreas de contato com o tirante metálico que serve de fechamento ao arco cruzeiro e continua sobre os capitéis e cimbalhas até as fachadas leste e oeste.

## TRATAMENTO EXECUTADO

Foram tomadas às medidas cabíveis para garantir o resguardo e manutenção dos bens durante o período de execução das intervenções. Para isso a retirada, isolamento e/ou proteção dos bens móveis e imóveis existentes no âmbito do templo foi devidamente realizado através do uso de

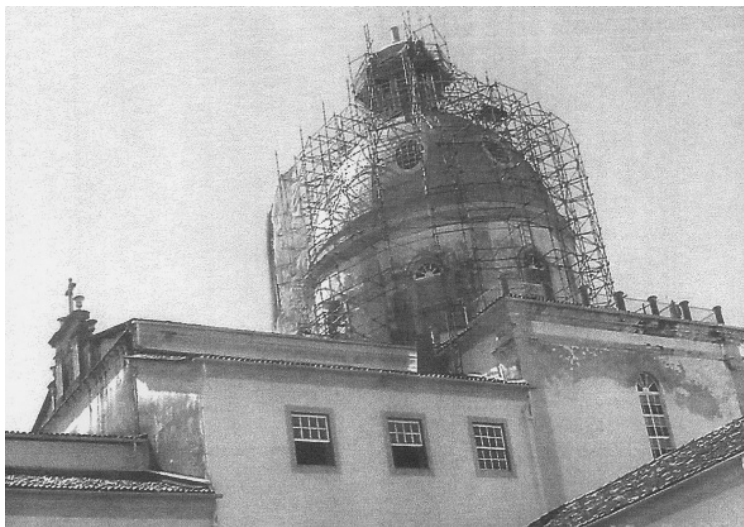


Fig. 2 - Andaimas na cúpula. Fonte: Arquivo fotográfico da obra

estruturas em madeira cobertas por painéis, isopor e plásticos.

Após a colocação dos andaimes (ver figura 2) em estrutura autoportante que impediu o contato pontual com a superfície esférica da cúpula, foi iniciada a restauração pelo lanternim, observando-se especial cuidado na sua estrutura constitutiva. Inicialmente foi realizada a eliminação de vegetação parasita através da aplicação de herbicida (handup). Uma vez eliminada a raiz da vegetação existente a estrutura foi levada para seu sitio, seguidamente procedeu-se a o lixamento mecânico nos pontos críticos da superfície interna e externa, foram soldados pontos e pinos e substituídos alguns trechos altamente degradados, sobretudo as calhas laterais em cobre e também os vidros e caixilhos. Finalmente foi realizada a aplicação de base protetora (zarcão) e tinta epoxi. Na base externa foi colocado um anel de aço inox em substituição ao que existia para sustentar as correntes que permitem auxiliar no acesso para manutenção. Também foi revisada a instalação do para raio.

No caso dos azulejos existentes na cúpula, foi executado tratamento para eliminar a vegetação (borrifando handup), a seguir realizou-se a lavagem dos mesmos utilizando-se sabão neutro e escova plástica com água abundante. Alguns trechos retirados foram recolocados em

seu lugar utilizando-se argamassa em base a cal e areia (no mínimo preparada 24 horas antes de ser usada) a mesma proporção foi utilizada na recomposição dos rejuntos. Após a limpeza, recolocação de algumas peças e o rejunte, foi aplicada sobre a superfície dos azulejos, em duas demãos uma camada protetora contra as intempéries e raios uv, consistente em resina acrílica



Fig. 3 - Interior da cúpula (vista trecho do tambor, triangulo esférico em rocha calcarea e capiteis em arenito).

Fonte: arquivo fotográfico da obra

(Vedacil Max da Vedacit, diluída em toluol ao 50%). Esta mantém a cor original dos azulejos e não provoca brilho.

O interior da cúpula (ver figura 3) foi tratado nas áreas do reboco degradado o qual foi substituído por argamassa de composição semelhante à existente em base a arenoso, areia e cal (após testes laboratoriais). A tinta aplicada foi Super Conservado P da Sika, revestimento de base mineral apropriado para este tipo de superfície.

O embrechado em fragmentos de azulejos que conforma as molduras externas dos óculos foi apenas tratado com o mesmo procedimento dos azulejos.

As esquadrias em madeira (dos óculos e janelas do tambor) foram totalmente recuperadas tanto na sua estrutura quanto em seus elementos componentes, ferragens e vidros. Receberam tratamento contra o ataque de xilófagos e proteção ao intemperismo. No caso das áreas com galerias superficiais foram preenchidas com massa artesanal feita com pó de serra, mesclada com cola à base de acetato de polivinila. A fixação dos vidros foi realizada através de bites em madeira e Vedaflex (mastique elástico, com base poliuretano), da Vedacit. Foram colocadas dobradiças e ferrolhos cromados.

A superfície externa do tambor foi tratada nas partes em que o reboco tinha-se destacado, o traço utilizado esteve em correspondência às características do existente, a tinta indicada foi



Super Conservado P.No interior, nas áreas onde existe a pintura imitando blocos em pedra separados por traços em grafite foi realizada limpeza superficial. Os elementos florais em gesso foram restaurados com material semelhante.

O terraço foi recuperado através da retirada da camada asfáltica existente, fechamento das fissuras superficiais e aplicação final (6 demãos) de vedapren branco em toda a superfície horizontal do terraço e subindo pelas laterais do tambor até uma altura de 45cm. O produto utilizado é uma membrana acrílica indicada para impermeabilização de coberturas expostas.

Os capitéis em arenito foram trabalhados através da consolidação de algumas partes e substituições de outras por próteses em arenito sustentadas por pinos em aço inox e colante (Sikadur 32). O rejuntamento dos blocos foi recomposto por argamassa semelhante à utilizada nos rebocos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A restauração da cúpula da Basílica de São Sebastião formou parte de um processo maior de recuperação atual do conjunto construído que pelo seu estado de conservação foi o primeiro a ser realizado. As atividades foram divididas em três sub-etapas principais que compreenderam sua própria estrutura construtiva. Primeiro o lanternim, seguidamente a cúpula, e finalizando o tambor que envolveu não só os capitéis internos como também o piso do terraço externo que cobre parte do transepto.

Este trabalho trouxe o intercâmbio de experiências entre os vários profissionais envolvidos no processo, demonstrando mais uma vez o caráter interdisciplinar da restauração.

A importância da restauração da cúpula não esta apenas no fato de ter recuperado um dos trechos mais valiosos da Basílica de São Sebastião, que se encontrava altamente degradado, mais também em ter sido inseridas condições para a conservação preventiva do edifício.

### **PARTICIPAÇÃO**

Executor: Construtora BV Engenharia Ltda. Arq. Maria Herminia Olivera Hernández Dom Gregório Paixão.

Consultores: Arq. Mario Mendonça de Oliveira (Núcleo de Tecnologia da Preservação e Restauro - NTPR). Esp. Zeila Machado (Especialista em restauro de azulejos) Eng. Clovis Negrão (Especialista em estruturas metálicas).

### **NOTAS**

- i. A utilidade das coberturas é maior do que as outras partes [...]. Sem o teto, a madeira se deteriora, os muros vacilam, os seus flancos se abrem, pouco a pouco a construção inteira vai a ruína (ALBERTI, 1966).
- ii. O Capítulo Geral constitui a instituição suprema e central, na qual se definiam as normas a serem seguidas, no espiritual e temporal, por um período de três anos.
- iii. A implantação dos conventos fora das cidades foi um fenômeno que se verificou até o século XVI. A fundação nas cidades constituiu um dos sinais evidentes de ruptura da nova Congregação com a tradição

monástica (MATTOSO, 1997, p.17).

- IV. A Congregação Beneditina Brasileira foi constituída em 1 de julho de 1827, por bula inter gravíssimas curas, do Papa Leão XII.
- V. Um dos tomos do Tratado de Andrea Pozzo encontra-se na Biblioteca do Mosteiro de São Bento da Bahia, na seção de Livros raros.
- VI. Esta lanterna em ferro foi substituída em 1866 por outra de cobre, visto se achar estragada.
- VII. Existia a possibilidade de outros produtos como o Talóide B-66 da Roms & Haas, uma resina acrílica á base de metil-metacrilato, também protetora dos azulejos.
- VIII. O mosteiro possui uma reserva de arenito do século XVIII, que permitiu fazer as substituições necessárias.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Leon Batista. **De re aedificatoria (Florença 1495)**. Trad. Giovanni Orlandi, introd. e notas de P. Portoghesi, ed. Bilingüe latim/italiano, L'architettura. Milão: Il Polifolio, 1966.
- AMSB, Códice 222. **Livro das despesas da capela-mor do mosteiro da Bahia**, 1855-1860. 39fls.
- D. Pedro II. **Diário de Viagem ao Norte do Brasil**. Livraria Editora Progresso, 1959.
- LINS, Eugênio. **Arquitetura dos Mosteiros Beneditinos no Brasil**. Século XVI a XIX. 2002. 3v. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Dpto. de Ciências e Técnicas do Patrimônio, Universidade do Porto, Porto, 2002.
- MANUAL Técnico da Vedacit, edição 42ª. Vedacit: São Paulo, 2006.
- MANUAL Técnico da Sika. Disponível em: <<http://construção.vendasba@br.sika.com>>. Acesso em 10 de jan.2006.
- MATTOSO, José. No Centenário de S. Bento da Vitória. **In: Atas do Ciclo de Conferências. Porto: Arquivo Distrital do Porto**, 1997. p.13-23.
- OLIVERA, Mario Mendonça de. **Tecnologia da Conservação e da Restauração: materiais e estruturas: guia de estudos**. Salvador: EDUFBA, 2006.
- ROCHA, Matheus Dom. **Igreja do Mosteiro de São Bento**. Rio de Janeiro: Mosteiro de São Bento, 1995.

## CURRÍCULO RESUMIDO

Maria Herminia Olivera Hernández. Arquiteta, Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFBA, na área de Restauro e Conservação de Monumentos. Especialista em Restauração e Conservação de Monumentos Sítios e Cidades Históricas na FAUFBA, e Conservação Preventiva de Coleções pela Fundação Antorchas – Vitae.



**ANPA**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS

**2006**