

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 12 - Número 23 - janeiro/junho 2012

ABORDAGENS DOCENTES E INVESTIGAÇÕES EM ARTES





REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano XII, número 23, janeiro/junho 2012.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Normélia Juliani Faller Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - **Julia Maria Hummes** Diretora Executiva - **Gorete Iolanda Junges** Vice-diretora - **André Luis Wagner** Vice-diretor - **Márcia Pessoa Dal Bello** Coordenadora de Ensino - **Virginia Wagner Petry** Coordenadora de Secretaria - **Priscila Mathias Rosa** - Coordenadora do Órgão de Rádio e Televisão Educativa - **Olinda Sarmento Carollo** - Presidente Associação Amigos da FUNDARTE - AAF

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenação da Edição

Adriana Bozzetto (UNIPAMPA/RS)
Ana Mae Barbosa (Universidade Anhembi/SP)
Analice Dutra Pillar (UFRGS/RS)
Federico Gariglio (CEAMC/Argentina)
Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Jusamara Souza (UFRGS/RS)
Maria Cecília Torres (IPA/RS)
Sayonara Sousa Pereira (USP/SP)
Ursula Rosa da Silva (UPPel/RS)
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Andrea Hofstaetter (UFRGS/RS)
Eduarda Duda Gonçalves (UPPel/RS)
Fernando Becker (UFRGS/RS)
Gilberto Icle (UFRGS/RS)
Ingrid Dormien Koudela (USP/SP)
Liane Hentschke (UFRGS/RS)
Maria Lucia Pupo (USP/SP)
Marila Annibelli Vellozo (FAP/PR)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS/RS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA/BA)
Conselho Consultivo

Cristian Poletti Mossi, Marilda Oliveira de Oliveira, Fernanda Manéa, Clediane Lourenço, Ana Paula Batista Araújo, Estela Maris Reinhardt Piedras, Ursulla Rosa da Silva, Betina Frichmann, Adriana Ganzer, Amalhene Baesso Reddig, Ana Maria Cambruzzi, Aurélia Regina de Souza Honorato, Rodrigo Ribeiro Souza, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, Silemar Maria de Medeiros da Silva, Juzelia de Moraes Silveira, Sandra Rhoden, Kamila Rodrigues Debortoli

Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza
Editoração

Eluza Silveira
Revisão e Tradução de Inglês

Marcia Helena da Silva Schüller
Registro Profissional: 4990/RS
Jornalista Responsável

Capa: Ação Educativa no 3º Salão FUNDARTE SESC de Arte 10x10 - Obra de Ernani Chaves - Foto Marinês de Oliveira

Concepção da capa e ilustração das páginas iniciais dos artigos: Maria Isabel Petry Kehrwald

Arte final: Máicon Oliveira de Souza, Marcelo Fernando de Ávila
Foto: Marinês de Oliveira

Impresso na Grafoem Indústria Gráfica, em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro
CEP: 95780-000 - Montenegro/RS-Brasil
Fone/fax: (51) 3632-1879
Home-page: www.fundarte.rs.gov.br
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

*Desejamos estabelecer permuta com Revistas similares.
Exchange with similar journals is desired.*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) BIBLIOTECA DA FUNDARTE - MONTENEGRO, RS, BR

Revista da FUNDARTE. - ano.1, v. 1, n.1 (jan.-jun. 2001) -
Montenegro : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001-

Semestral
ISSN 1519-6569

1. Artes visuais. 2. Artes cênicas. 3. Música. 4. Dança. 5. Arte e Educação. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 12	n. 23	janeiro/junho 2012
----------------	------------	--------	-------	--------------------

Tiragem: 1000 exemplares
Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.
Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	
<i>Maria Isabel Petry Kehrwald</i>	07
Cartografias e sobrejustaposições para pensar a produção crítica da arte enquanto etnografia	
<i>Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira</i>	09
Obra aberta: espaço urbano em ruínas x galeria	
<i>Fernanda Manéa</i>	13
Segundo plano: a cidade nas obras de Leonor Botteri	
<i>Clediane Lourenço</i>	18
O ensino de perspectiva aliado às atividades de criação, no curso de Artes Visuais	
<i>Ana Paula Batista Araújo, Estela Maris Reinhardt Piedras e Ursula Rosa da Silva</i>	24
Objeto de pesquisa, objeto de desejo: um caso de amor com a palavra e a imagem	
<i>Betina Frichmann</i>	28
Arte, infância e imaginação em <i>Fanny e Alexander</i>	
<i>Adriana Ganzer, Amalhene Baesso Reddig, Ana Maria Cambruzzi, Aurélia Regina de Souza Honorato, Rodrigo Ribeiro Souza, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira e Silemar Maria de Medeiros da Silva</i>	32
Masculinos e femininos - pensando as abordagens acerca do gênero no âmbito escolar	
<i>Juzelia de Moraes Silveira</i>	38
Notação musical: inquietações da prática docente	
<i>Sandra Rhoden</i>	44
“O Santo e a Porca” na escola: um processo de desmontagem do espetáculo	
<i>Kamila Rodrigues Debortoli</i>	49
Linha Editorial	55
Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE	57
Galeria de Arte e seus projetos	59

Contents

Editorial
Maria Isabel Petry Kehrwald 07

Cartography and the over-juxtaposition to think of production art as critical ethnography
Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira..... 09

Open work: urban space in ruins x gallery
Fernanda Manéa..... 13

Background: the city in the works of Leonor Botteri
Clediane Lourenço..... 18

Teaching perspective allied activities at creation, in the visual arts course
Ana Paula Batista Araújo, Estela Maris Reinhardt Piedras e Ursula Rosa da Silva..... 24

Research object, object of desire: a love affair to the word and image
Betina Frichmann..... 28

Art, childhood and imagination in *Fanny and Alexander*
Adriana Ganzer, Amalhene Baesso Reddig, Ana Maria Cambruzzi, Aurélia Regina de Souza Honorato, Rodrigo Ribeiro Souza, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira e Silemar Maria de Medeiros da Silva..... 32

Male and female - thinking about gender approaches in school
Juzelia de Moraes Silveira.....38

Musical notation: concerns of teaching practice
Sandra Rhoden.....44

“The Saint and Pig” in school: a process of disassembly of the spectacle
Kamila Rodrigues Debortoli.....49

Editorial Line 55

FUNDARTE’S Young Music Ensemble 57

Art Gallery and its projects.....59

Editorial

Nesta 23ª edição da Revista da FUNDARTE apresentamos nove artigos cujas temáticas abarcam investigações nas áreas de educação, artes visuais, dança, música e artes cênicas. Ancorados no tema “Abordagens docentes e investigações em artes”, temos, a partir de diferentes pontos de vista, enfoques centrados em aspectos do fazer artístico, docência, constituição de identidades e subjetividades e discussões de gênero, frutos tanto de estudos individuais, quanto de pesquisas coletivas. É um panorama diversificado do que move e preocupa educadores nos dias que correm.

No primeiro texto, **“Cartografias e sobrejustaposições para pensar a produção crítica da arte enquanto etnografia”**, Cristian Poletti Mossi e Marilda Oliveira de Oliveira buscam refletir, conceitualmente, sobre as palavras que compõem o título. É também o título que dá o direcionamento da reflexão dos autores, apoiada em teóricos como Rolnik, Deleuze & Gattari e Canclini entre outros.

“Obra aberta: espaço urbano em ruínas x galeria” apresenta o trabalho de Fernanda Manéa sobre questões relativas à impermanência e efemeridade em suas práticas de intervenção, focadas na restauração da subjetividade, da percepção e dos sentidos para com os lugares e objetos cotidianos. Bourdieu, Umberto Eco, Benjamin, Argan e Guattari são alguns dos teóricos que ajudam a autora a pensar a obra aberta, a interrelação entre espaço urbano, vazios, paisagens, ruínas e fluxo humano em suas infinitas possibilidades.

Os conceitos de análise de obras de arte do crítico Yve-Alain Bois, que entende o objeto artístico como um “modelo em si mesmo”, são os enfoques de Clediane Lourenço no artigo **“Segundo plano: A cidade nas obras de Leonor Botteri”**. Para alcançar seu propósito de leitura e aproximação com a obra de Botteri, a autora também evoca Deleuze e os conceitos de repetição e diferença.

No artigo **“O Ensino de perspectiva aliado às atividades de criação, no Curso de Artes Visuais”** de Ana Paula Batista Araújo, Estela Maris Reinhardt Piedras e Ursula Rosa da Silva, apresentam o relato de uma experimentação metodológica realizada no Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura, da UFPel – Universidade Federal de Pelotas/RS. A base teórica busca referências para aproximar o ensino técnico dos processos de criação em arte e Panofsky, Ormezzano e Santos contribuem para as reflexões e o alcance de resultados satisfatórios.

“Objeto de pesquisa, objeto de desejo: um caso de amor com a palavra e a imagem” é um artigo que nos instiga a pensar sobre o conceito de representação em artes visuais e as relações possíveis entre imagem e palavra. Para alcançar seus propósitos, a autora Betina Frichmann traz referenciais de Foucault e Barthes e a obra “Isto não é um cachimbo”, do pintor René Magritte.

“Arte, infância e imaginação em Fanny e Alexander”, é um exercício de reflexão sobre a arte teatral, a infância e a imaginação a partir do filme *Fanny e Alexander*, de Ingmar Bergman, conforme explicita o coletivo de autores Adriana Ganzer, Amalhe Baesso Reddig, Ana Maria Cambruzzi, Aurélia Regina de Souza Honorato, Rodrigo Ribeiro Souza, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira e Silemar Maria de Medeiros da Silva. A arte teatral é o fio que conduz esta trama, costurada com um número representativo de estudiosos do tema, entre os quais Bachelard, Benjamin, Calvino e Duarte Jr.

Refletir sobre **“Masculinos e femininos – pensando as abordagens acerca do gênero no âmbito escolar”** é o que propõe Juzelia de Moraes Silveira, quando analisa os discursos sobre as imagens que remetem à sexualidade, consumidas pelos jovens. A problematização frente aos preconceitos, a constituição de identidades/subjetividades sexuais são alguns dos focos prioritários do texto que se apóia em teóricos como Chauí, Louro, Foucault e Hernández.

Sandra Rhoden apresenta resultados da sua dissertação de mestrado no artigo “**Notação musical: inquietações da prática docente**” e discorre sobre investigações do processo subjetivo da notação musical de um grupo de nove crianças entre 4 a 6 anos, alunos do Curso Básico de Música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE. Referenciais de Gonzáles Rey, Maffioletti, Sinclair, Souza e principalmente Sílvia Helena Cruz contribuem para o alcance dos objetivos da pesquisa.

O último artigo, “**O Santo e a Porca na escola: um processo de desmontagem do espetáculo**” aborda uma pesquisa que trata das dificuldades do ensino de teatro. A autora, **Kamila Rodrigues Debortoli**, inspira-se nos *Ensaio de Desmontagem do Espetáculo*, proposto pelo projeto *Formação de Público*, realizado em São Paulo, e experimenta com alunos de 5º e 6º ano as etapas sugeridas que facilitam o entendimento da atuação de um professor-artista.

Agradeço imensamente aos que enviaram seus artigos para compor esta Revista, bem como aos pareceristas pela colaboração generosa. Desejo a todos e a todas que tenham uma boa leitura, provocada pelas ideias e reflexões dos autores.

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenadora da Revista



Cartografias e sobrejustaposições para pensar a produção crítica da arte enquanto etnografia

Cristian Poletti Mossi¹

Marilda Oliveira de Oliveira²

Resumo: Neste artigo parto do conceito de cartografia, proposto por Sueli Rolnik (2006), e do conceito de sobrejustaposição, cunhado por mim, para pensar a produção da arte e da crítica na contemporaneidade enquanto manifestações que se complementam criando redes profundas de sentidos e significados no que aqui eu chamarei de uma possível etnografia da obra de arte.

Palavras-chave: sobrejustaposições; cartografia; etnografia.

Cartography and the over-juxtaposition to think of production art as critical ethnography

Abstract: In the present paper it is regarded the concept of cartography, proposed by Sueli Rolnik (2006), and the concept of over-juxtaposition proposed by myself, in order to reflect upon the production of art and criticism in contemporary events as that complement creating profuse networks of meanings in here I will call a possible ethnography of the work of art.

Keywords: over-juxtaposition; cartography; ethnography.

Cartografando imagens da arte na contemporaneidade

A discussão que tomo inicialmente por base está arraigada em que medida o crítico de arte pode ser pensado como um cartógrafo/etnógrafo das obras de arte frente à multiplicidade da produção contemporânea, refletindo assim acerca de sua atividade não exatamente de busca de significado, mas de interpretação, conceituação de juízos específicos e proposição de arranjos de *sobrejustaposição*³ ao tencionar relações possíveis que insurgem em tais meandros.

Para tanto, é necessário pensarmos de antemão o que é específico da arte contemporânea hoje. Quais os sintomas que ocupam o lugar da arte atualmente, fazendo dela algo quase sem separação com a vida (em seu sentido cotidiano). Não é novidade que ela se mostra frente a um contexto plural, repleto de hibridismos, desmaterializações e efemeridades, entre outros aspectos, ocasionando uma enorme vazão de discursos frente às obras.

Diante de tais características, duas me parecem sobressair-se às demais para pensarmos o lugar da crítica e de sua produção atualmente. Seriam elas: *o processo de produção da obra desmistificando o produto final* – a arte não carrega mais o tabu da própria arte enquanto exclusivamente o objeto produzido pelo artista, especialista nas artimanhas de sua produção e assim, (aí passamos para a segunda característica que cito aqui) possui uma *autoria dispersa* – a obra não adquire força sozinha no contexto contemporâneo, ou seja, precisa de um discurso instaurador para existir dentro do campo cultural que a nomeia enquanto arte e que dilui em alguma medida sua autoria, ao menos do ponto de vista de sua legitimação.

Nesse contexto (e com tais condições) é que a crítica se insere enquanto um dos principais discursos instauradores dessas produções. Porém, longe de querer decifrar os códigos ou ainda buscar a verdade *das* e *para* as obras e assim sem mais a possibilidade de um único caminho, utiliza-se dos

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM) com bolsa CAPES/Reuni integral. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) com bolsa CAPES/Reuni integral, Especialista em Design para Estamparia, Bacharel e Licenciado em Desenho e Plástica pela mesma instituição. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC). Endereço eletrônico: cristianmossi@gmail.com

² Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM). Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – Diretório CNPq. Representante da ANPAP no RS e Editora da Revista Digital do LAV. Endereço eletrônico: marildaoliveira27@gmail.com

³ O ato de *sobrejustapor*, no contexto deste artigo, diz respeito a sobrepor e justapor ao mesmo tempo e com a mesma intensidade imagens, significados e conceitos, vislumbrando outras imagens possíveis a partir de tal (rel)ação. Designa o processo e o resultado da 'coleta', 'combinação' e 'descarte' que pode ocorrer a partir de discursos de diversas ordens (textuais, orais, visuais, entre outros) e que oferece um resultado provisório na produção de sentidos a partir dos mesmos.

meios interpretativos da linguagem para alvitrar possibilidades, ou ainda, dar um juízo (não fechado), ou um tipo de visibilidade possível para as mesmas. A partir dessa perspectiva a crítica seria o campo que busca nas fundamentações teóricas e no profundo conhecimento dos sistemas político-social e da própria arte, embasamento para possibilitar alguns direcionamentos acerca das obras.

Nesse sentido, a metáfora da *cartografia*, na acepção que nos propõe Sueli Rolnik (2006, p.23), me parece bastante adequada ao pensar a atividade do crítico hoje. A autora infere que “para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”.

Ou seja, se cada artista formula para si micro-políticas de produção e assim delinea paisagens em constante modificação e não estáticas – há de se criar diferentes micro-políticas também para a crítica com relação às produções e à própria paisagem artística atual. Dentro dessa perspectiva, podemos pensar a atividade da crítica enquanto formuladora de tais cartografias para objetos e contextos em constante devir.

Frente a isso, fala-se de uma possível crise da própria arte e de seus sistemas legitimadores. Contudo, se a arte é tudo o que os homens legitimam enquanto arte em detrimento de determinadas cautelas e contextos culturais, então há de se perceber que a crise não pode estar na arte em si, que é por si própria uma invenção humana, mas nos discursos que se modificam muito pouco com relação a um tempo/espço de liquidez de ideologias, conceitos e valores como o que vivemos atualmente (BAUMAN, 2005).

O que presenciamos hoje é o momento dos discursos fugidios, das hipóteses fugazes, dos resultados provisórios e das metanarrativas impossíveis. A arte, nesse sentido, presentifica e reflete em si tudo isso, insurgindo em obras que questionam sua própria natureza enquanto arte, desestabilizando certezas e propondo novos modos de ver as obras e a própria crítica.

Mapeando a *produção crítica da arte*

O conceito de *produção crítica da arte*, cunhado por mim, encontra-se melhor aprofundado na dissertação de minha autoria desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob orientação da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira, na linha de pesquisa Arte e Cultura, intitulada ‘Possíveis territorialidades e a produção crítica da arte – suturas e sobrejustaposições entre vestes sem corpos e corpos sem vestes’. Nessa pesquisa, defendida em março de 2010, propus-me a tecer relações entre as obras das artistas contemporâneas Claudia Casarino e Vanessa Beecroft, as quais apresentam na poética de algumas de suas obras ‘vestes sem corpos’ e ‘corpos sem vestes’ respectivamente, o que resultaram em produções verbais e visuais (o que chamei de suturas e sobrejustaposições), para falar do contexto atual da produção crítica da arte.

Nesse sentido, pergunto-me: em que medida a metáfora da cartografia pode me ajudar a pensar a atividade da crítica de arte hoje? Como o crítico se coloca frente à arte como um cartógrafo de processos, conceitos e imagens? Que *sobrejustaposições* e mapeamentos são possíveis a *partir das* e *entre as* obras?

Considerando que o instrumental da linguagem é um dos principais materiais do crítico de arte ao inferir juízos e direcionamentos sobre as obras e assim pensar a *produção crítica da arte* na contemporaneidade, relembramos as inúmeras possibilidades estabelecidas entre discursos e visualidades de que nos fala Ricardo Basbaum (2003). O autor propõe uma aliança fértil entre arte e pensamento, delineando entrelaçamentos e diálogos possíveis nos entremeios dos dois campos (o da produção de visualidades através das obras e de visibilidades através dos discursos sobre as obras), sem que haja irredutibilidade por parte de uma ou outra.

Ou seja,

é a fórmula Pensar com Arte que queremos buscar, como a mais precisa formulação das condições de possibilidade para a produção de enunciados e visibilidades que possuam a predisposição de uma real intervenção em um campo cultural, por articular multiplicidade, simultaneidade e internalidade (BASBAUM, 2003, p. 173)

Nesse sentido o autor contribui para propormos que há inevitavelmente um tipo de *produção inventiva*, do ponto de vista da re-configuração de sentidos e significados ao traçarmos cartografias possíveis e *sobrejustaposições* mediante às obras no labor do exercício crítico, considerando ainda que há características internas entre texto e imagem que são irredutíveis umas às outras, contudo oferecem modos de experiência diversos. Visualidades e discursos sobrepõem-se e justapõem-se constantemente alvitrando novas possibilidades.

Tais cartografias podem ser revistas e refeitas constantemente, cabendo ao crítico um mapeamento inicial que se insere em seu campo de atuação, enquanto propositor que está de acordo com as teorias da arte e com seu sistema de produção e atuação. Porém, cabe ao público desdobrar tal visão, apropriando-se dos mapas para refazê-los, criando sobre eles inúmeras e infintas camadas de sentido e percepção que se *sobrejustapõem* num constante devir.

Deleuze & Guattari (1995, p. 22) ponderam que

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (...) Um mapa é uma questão de performance.

Ao nos depararmos com um mapa, escolhemos por quais caminhos iremos percorrer, que direções tomaremos, que tipo de signos apreenderemos na escolha de alguns direcionamentos. Um mapa não tem entrada ou saída, não tem início nem fim, nós é que optamos por onde entraremos e por onde sairemos dele, qual será o princípio de nossa inserção. Um mapa nada mais é que a

sobrejustaposição de camadas, territórios, linhas de fuga imaginárias e indicativos de permanência ou passagem.

Desse modo, o crítico faz recortes, seleções, questiona-se a si e às obras, problematiza-as de acordo com seu entendimento, articula linguagens (verbal/visual) e lança ao público juízos possíveis que podem ser revistos, reformulados, atravessados por outros olhares e novas configurações.

Para pensar uma etnografia da obra de arte

(...) fazer antropologia caracteriza-se, (...) pela tensão entre estar lá e estar aqui, pôr em relação o que é diferente com o que é próprio, entendido como outra diferença (CANCLINI, 2007, p.143).

Este fragmento de Canclini pode nos ajudar a pensar algumas questões tensionadas entre os territórios ocupados pelo antropólogo/etnógrafo e pelo teórico/crítico de arte em seus exercícios profissionais. De antemão, podemos destacar que, assim como o antropólogo/etnógrafo não se utiliza de um olhar neutro em seu discurso, mas remaneja seu lugar de fala entre o *eu* (visto pelo olhar do *outro*) e o *outro* (visto pelo seu olhar), assim também o crítico o faz com seu instrumental de trabalho que não são os grupos sociais/culturais como no caso do antropólogo/etnógrafo, mas sim a produção legitimada e entendida enquanto artística por determinado contexto.

Portanto me pergunto, em que medida podem se tocar as ações desses profissionais no contexto contemporâneo? O que significaria propor uma antropologia, ou uma etnografia da obra de arte?

Se aqui estamos pensando a etnografia segundo seu conceito denotativo, ou seja, enquanto uma das partes do estudo antropológico que objetiva elaborar os dados obtidos em uma pesquisa de campo, ou o estudo descritivo que pretende dar visibilidade aos diversos aspectos sociais e culturais de um determinado grupo social e, por analogia, entendemos o teórico/crítico da arte enquanto profissional que, através de suas aspirações pessoais, do instrumental ofertado pela linguagem e de determinados aprofundamentos teóricos, pretende dar a ver (no sentido de propor) um tipo especializado e diferenciado de apreensão da produção artística, podemos perceber que há sim inúmeros pontos de contato entre tais atividades.

Canclini (2007, p.143). propõe novos modos de ver o trabalho antropológico na contemporaneidade. Para este teórico, ser antropólogo significa

estudar a interculturalidade em sociedades complexas ou processos de interação entre várias sociedades, buscando entender a imbricação do econômico e do simbólico a partir da diversidade de comportamentos e representações.

Ou seja, além de aprofundar-se em questões específicas de cada grupo social/cultural estudado, o antropólogo também se ocupa das diversas tensões e inter-relações de fatores que se entrelaçam no mundo contemporâneo para formar o que chamamos de *interculturalidade*. O teórico/crítico da arte, por sua vez, não ocupa-se de grupos sociais/culturais mas dos imbricamentos, dos cruzamentos que são possíveis entre a prática da teoria (produções teóricas acerca das obras e do contexto onde elas emergem) e a teoria posta em prática (obras artísticas que

partem não necessariamente de teorias, mas suscitam teorias e práticas discursivas enquanto fenômenos), além de pensar articulações entre as próprias obras.

Dentro dessa perspectiva, a subjetividade, as experiências anteriores, enfim, o próprio recorte político e de olhar do pesquisador referendando o grupo social/cultural estudado ou as produções destes grupos (como a arte), são pontos de atravessamento no momento em que há uma organização dos escritos que perfazem o resultado (parcial) de sua investigação.

Como relata Canclini (2007, p.132)

Hoje, sabemos que o que um antropólogo declara ter encontrado em campo está condicionado pelo que se disse ou não se disse previamente sobre este lugar, pelas relações que estabelece com o grupo que estuda e com os diferentes setores do mesmo, ou pelo que quer demonstrar – sobre este grupo e sobre si mesmo – à comunidade acadêmica para a qual escreve, pela sua posição (dominante ou pretendente) no campo antropológico, pelo manejo mais ou menos hábil das táticas discursivas com que pode conseguir tudo isso.

Nessa mesma perspectiva Deleuze (2001, p.94) comenta que o sujeito (portador e reinventor, propositivo daquilo que chamamos de contexto/mundo) “reflete e se reflete”. Ou seja, “daquilo que o afeta em geral, ele extrai um poder independente do exercício atual, isto é, uma função pura, e ele ultrapassa sua parcialidade própria”. Para o autor “o sujeito inventa, ele é artificioso”.

Ao passo que propõe coisas no e para os territórios nos quais habita, o sujeito reinventa-se a si próprio, ordena-se parcialmente e transitoriamente. Como pressupõe Greiner (2005, p. 42). “(...) o que se costuma chamar de ‘si-mesmo’ não diz respeito apenas ao interior de um corpo, mas às conexões do interior com o exterior”. Além de reinventar constantemente seu corpo-si e assim transformar o entorno, coloca em estado de tensão e diálogo o dentro e o fora de seu ser enquanto existência num movimento em que o dentro (pensamento e subjetividade) possibilita intermináveis foras que expandem o ser em seu sentido amplo.

Assim, o sujeito

se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. Aí está o único conteúdo que se pode dar à idéia de subjetividade: a mediação, a transcendência. Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete (DELEUZE, 2001, p. 94).

As reflexões e experiências do pensamento possibilitadas por dispositivos (como as imagens da arte), além de constituírem os sujeitos e seus contextos, servem enquanto interlocutores de vivências e espelhamentos. Assim, o sujeito, as subjetividades e aquilo que os rodeia advém dos trânsitos que remetem a sortilégios do ver e dos reflexos que conduzem ao auto-olhar-se.

Nesse sentido, o que é produzido tanto pelo antropólogo, quanto pelo teórico/crítico de arte não pode ser considerado como ‘a verdade’ ou ainda como ‘a realidade’, partindo da instância que criam através da linguagem sistemas de mediação e significação do mundo, os quais referem-se a ‘possíveis verdades’, ou a ‘possíveis realidades’, de acordo com diversos aspectos que o definem

também enquanto alteridade (o *outro*), diante de seu objeto de estudo. Tais produções referem-se mais a um diálogo entre 'verdades' – por exemplo, a do grupo social/cultural (no caso do antropólogo/etnógrafo) e a da obra (no caso do teórico/crítico da arte) – que propriamente uma tentativa de esclarecimento ou de aproximação com a veracidade acerca dos fatos.

Para tanto, Canclini (2007, p.133). propõe três operações para serem consideradas ao conduzir um trabalho antropológico comprometido com a demanda atual para esta área e que podem de algum modo fazer-nos refletir acerca do trabalho teórico/crítico no campo da arte:

a) incluir na exposição das investigações a problematização das interações culturais e políticas do antropólogo com o grupo estudado; b) suspender a pretensão de abarcar a totalidade da sociedade examinada e prestar atenção à fraturas, à contradições. Aos aspectos inexplicados, às múltiplas perspectivas sobre os fatos; c) recriar esta multiplicidade no texto, oferecendo a pluralidade de vozes das manifestações encontradas, transcrevendo diálogos ou reproduzindo o caráter dialógico da construção de interpretações. Em vez do autor monológico, autoritário, busca-se a polifonia, a autoria dispersa.

Dentro do primeiro aspecto, percebemos a possibilidade de pensarmos uma teoria e uma crítica de arte onde seu produtor apareça enquanto sujeito que concentra em si um lugar de fala, uma perspectiva própria e que considera que sua produção é parte de um recorte, de uma seleção. Já, adentrando no segundo aspecto, por ser somente um fragmento do todo que é a produção artística, entendemos que tanto a teoria quanto a crítica de arte podem estar mais atentos à experiência numa relação mais fluída e espacial, ao contrário de linear e temporal, para assim, pensando já no terceiro aspecto, produzir um discurso que possa ser mais propositivo e menos prescritivo, onde são lançados questionamentos e problematizações mais que a tentativa de tradução do significados das obras, ou de subjugar algumas em detrimento de outras hierarquicamente.

Assim, uma etnografia da obra de arte a percebe, sobretudo, enquanto um dispositivo amplificador de experiências múltiplas, variadas, que suscitam no espectador uma etnografia de si, onde há um contínuo remanejamento de seus territórios perceptivos, interpelando-o acerca dele próprio enquanto produtor de sentidos a partir da perspectiva que ocupa no exercício do ver.

Além disso, uma etnografia da obra de arte se ocupa das inter-relações que são possíveis de serem tecidas entre as obras e seus contextos de origem, entre os impactos causados por elas nos mais variados territórios interpretativos que as recebem, bem como das relações dialógicas entre elas, entre as *intersignificabilidades* que expressam um *entre* prenhe de sentidos múltiplos.

Busca-se, portanto, propor uma antropologia/etnografia das obras de arte de modo não isolado, mas de forma a problematizar tensões e inter-relações, onde as obras ocupam o lugar do *outro* frente a 'mim', mas também 'eu' ocupo o lugar do *outro* frente às obras. A partir dessa breve conjectura, mapas de sentido se desenham entre visualidades, sentidos produzidos, teorias e reflexões que são oriundas dessas múltiplas conjunções.

Referências

BASBAUM, Ricardo. Pensar com arte: o lado de fora da crítica. In: ZIELINSKY, Mônica. **Fronteiras: arte, crítica e outros ensaios**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. pp. 167-191

BAUMAN, Zigmunt. **Vida líquida**. São Paulo : Zahar, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2006.



Obra aberta: espaço urbano em ruínas x galeria

Fernanda Manéa¹

Resumo: Enquanto obra aberta, meu trabalho possibilita uma fruição, uma leitura tão múltipla quanto diversas forem as experiências e compreensões de mundo individuais, como em um processo de espelhamento espectador/obra. Sua apreensão pode se dar de maneira diversa, inusitada. Na contemporaneidade, devido à rápida evolução tecnológica no campo visual o modo de olhar atual é também alterado, permeado pelo cotidiano acelerado, pelos espaços e tempos sobrepostos. O observador diante da intervenção experimenta a liberdade, a infinita riqueza de possibilidades de combinações com projeções inconscientes, que se multiplicam quando considerada a complexidade de relações possíveis das intervenções (desenhos de corpos) com os prédios abandonados (corpos em ruínas) e a cidade. O objetivo é restaurar a subjetividade, a percepção e os sentidos para com os objetos e lugares cotidianos. Trato em meu trabalho o tema da efemeridade, da impermanência dos corpos, tanto na figuração dos desenhos quanto nos locais em ruínas, escolhidos para as intervenções. Pensando a cidade a partir das desconstruções, das ruínas, espaços vazios e temporários. O espaço urbano serve de suporte como um multiplicador, proporcionando às minhas intervenções um alto grau de visibilidade e interatividade, considerando a relação entre os elementos: o corpo, espaço, desenho, os passantes, o fluxo urbano, o trânsito, a arquitetura, a paisagem. O suporte não como meio de conservar a memória, mas sim reelaborá-la.

Palavras chaves: obra-aberta; ruínas; intervenção.

Open work: urban space in ruins x gallery

Abstrat: While open work, my work allows an enjoyment, reading as a multiple and diverse are the experiences and understandings of the world individual, as in a mirror process viewer / work. His arrest can occur in different ways, unusual. In contemporary times, due to rapid technological developments in the visual field mode current look is also changed, permeated by the daily rate, the overlapping times and spaces. The observer before the intervention experience the freedom, the infinite wealth of possible combinations with unconscious projections, which are multiplied when considering the complexity of relationships possible interventions (drawings bodies) with the abandoned buildings (ruined bodies) and the city. The goal is to restore subjectivity, perception and the senses to everyday objects and places. I treat my work in the theme of transience, impermanence of the body, both in the figurative drawings of the ruins and in places chosen for interventions. Think the city from deconstructions, the ruins, empty spaces and temporary. Urban space serves as a multiplier support, providing assistance to mine a high degree of visibility and interactivity, considering the relationship between the elements: body, space, drawing passers-by, the flow of urban traffic, architecture, landscape. The housing as a means to conserve memory, but reworks it.

Keywords: work-open; ruins; intervention

Marcel Duchamp inventa o *ready-made*, esse objeto manufaturado promovido a objeto de arte por um golpe de força simbólico do artista, muitas vezes significado por um trocadilho. Duchamp prevê as interpretações para desmentir ou frustrar, como em sua obra *A Noiva Desnuda por seus Celibatários*, na qual emprega símbolos místicos ou sexuais e refere-se cientificamente a uma cultura esotérica, alquímica, mitológica ou psicanalítica. Virtuoso na arte de jogar com todas as possibilidades oferecidas pelo jogo, ele denuncia as interpretações que comentadores fizeram de suas obras, deixando pairar a dúvida sobre o sentido de uma obra *deliberada-*

mente polissêmica (BOURDIEU, 1996. p. 278), ou seja, com intenção de muitos significados, uma *obra aberta*, intensificando assim a ambiguidade que constitui a transcendência da obra com relação a todas as interpretações, inclusive as do próprio autor. Segundo Umberto Eco:

Todo acontecimento, toda palavra, encontra-se numa relação possível com todos os outros e é da escolha semântica efetuada em presença de um termo que depende o modo de entender todos os demais. Isso não significa que a obra não tenha um sentido [...]. Mas esse 'sentido' tem a riqueza do cosmo, e o autor quer, ambiciosamente, que ele implique a totalidade do espaço e do tempo – dos espaços e dos tempos possíveis. [...] nó de significados, cada qual podendo en-

¹ Fernanda Manéa, Gramado/RS, 1980. Titulação: Mestrado em Poéticas Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. Título: Lugares Possíveis: intervenções em ruínas urbanas. Ano de Obtenção: 2011. Bacharel em Artes Visuais - Ênfase em Desenho pelo Instituto de Artes da UFRGS, Brasil. Título: Sobreposições e desdobramentos: intervenções em espaços urbanos. Ano de Obtenção: 2008. Endereço: Avaí, 22 apto: 55, Centro, CEP: 90050200 - Porto Alegre/RS. E-mail: feberimbau@yahoo.com.br

contrar-se e correlacionar-se com outros centros de alusão abertos ainda a novas constelações e probabilidades de leituras. (ECO, 2007. p. 48)

Para Umberto Eco, a forma barroca é dinâmica, nunca permite uma visão privilegiada, frontal, definida, mas induz o observador a deslocar-se continuamente para ver a obra sob aspectos sempre novos, como se ela estivesse em contínua mutação; e no caso das minhas intervenções, estão. O autor escreve “Num rápido escorço histórico encontramos um aspecto evidente de ‘abertura’ (na moderna acepção do termo) na forma ‘aberta barroca’ [...]” (ECO, 2007. p. 44), porém, considera leviano ver na poética barroca uma teorização consciente sobre a *obra aberta*. A *obra aberta* sugere, propõe possibilidades, coloca-se intencionalmente aberta à livre reação do fruidor e realiza-se cada vez carregando-se das contribuições emotivas e imaginativas do intérprete. Ela induz “[...] o fruidor a uma série de ‘leituras’ sempre variáveis; estrutura, enfim, como ‘constelação’ de elementos que se prestam a diversas relações recíprocas. [...] Quando o fruidor circunavega a forma, ela lhe aparece como várias formas [...]” (ECO, 2007. p. 150). Sobre evitar o sentido único, Conforme Eco, Mallarmé escreve: “denominar um objeto é suprimir três quartos da fruição do poema, que é feita da felicidade de adivinhá-lo pouco a pouco: sugerir-lo... eis o sonho [...]”. (ECO, 2007. p. 46)

Além do aspecto da recepção “[...] resultar de um processo *flutuante*, que comporta trocas incessantes entre predisposição do sujeito e configurações possíveis do objeto [...]” (ECO, 2007. p. 145), a obra pode ser relacionada com a vivência individual, não um objeto a ser desfrutado como belo, mas um estímulo à imaginação; e também em relação ao seu aspecto espacial (o entorno, a cidade) em constante modificação, transformação como as intervenções. Ou seja, a realidade cotidiana e a obra como *devir*.

Uma *obra aberta*, segundo Eco, tem a intenção de comunicar uma pluralidade de conclusões. Nesse sentido, portanto, como “[...] toda obra aberta, nos levará, portanto não a decretar a morte da forma, e sim uma mais articulada noção do conceito de forma, *a forma como campo de possibilidades*.” (ECO, 2007. p. 174)

Meu trabalho possibilita uma fruição, uma leitura tão múltipla quanto diversas forem as experiências e compreensões de mundo individuais, como em um processo de espelhamento espectador/obra. Sua apreensão pode se dar de maneira diversa, inusitada. Assim, mesmo que as pessoas não tenham nenhum conhecimento sobre a vida e trajetória de determinado artista, se para tal se dispuserem, podem tecer relações entre as imagens dos trabalhos e seus universos, suas emoções e reflexões. Em contraposição, se a pessoa conhecer a biografia *a priori* (o que acredito ser induzível e dispensável), isso pode influenciar e modificar as relações entre espectador e obra.

Na contemporaneidade, devido à rápida evolução tecnológica no campo visual (transformações das imagens, dos seus meios de captura e visualização), o modo

de olhar atual (percepção/recepção) é também alterado, permeado pelo cotidiano acelerado, pelos espaços e tempos sobrepostos. Em um mundo em constante mutação, como a cidade, as construções e o próprio corpo. Renaud Bárbaras, apoiado em um artigo intitulado *O homem e o corpo* de Bergson, escreve sobre corpo e percepção:

Ele ultrapassa o corpo no espaço: nosso corpo existe dentro de seus contornos, ao passo que, por meio de nossa percepção e, particularmente, de nossa visão, ‘vamos até as estrelas’. Em segundo lugar, a alma ultrapassa o corpo no tempo. O corpo é matéria, e a matéria existe só no presente; para a matéria, não há tempo, já que ela não é capaz de se relacionar com aquilo que já não existe ou ainda não existe. É verdade que o tempo deixa marcas no corpo e que, portanto, há no corpo rastros do passado, mas são apenas rastros do passado para uma consciência capaz de se lembrar e de situar no passado a causa desses rastros: em si, esses rastros são contemporâneos do corpo; como ele, existem num presente eterno. Assim é nossa consciência, ou nossa alma, que se refere ao passado e, pela memória, é capaz de ultrapassar a dimensão do presente. (NOVAES, 2003. p. 65)

A percepção só existe no presente, enquanto a memória como rememoração de vivências só existe no passado e a imaginação pode projetar-se nesses dois tempos, presente, passado e ainda no futuro. O desenho elaborado em tempo real ou uma intervenção presencial extingue a distância do tempo, e o trabalho mnemônico opera principalmente enquanto intera o passado sobre um presente que se inscreve.

A receptividade visual interfere na recontextualização das obras. E essa interferência está relacionada com a bagagem intelectual, imaginativa e “gosto” individual. Conforme o autor Renaud Bárbaras, embora o significado se encontre na imagem inserida em um determinado contexto, de uma forma diferente do que a imagem no seu contexto de origem, o espaço neutro do atelier, esse contexto pode salientar ou subverter o significado do trabalho. O significado pode, portanto, ser apreendido de diferentes maneiras em cada indivíduo, de acordo com suas próprias relações com o lugar e com o corpo representado (na intervenção) em relação à noção de corpo de quem percebe, certamente distintas das minhas. Isso é previsto e assumido enquanto característica do trabalho, como *obra aberta*, ou seja, um trabalho com o significado aberto a diferentes interpretações, de acordo com a percepção, personalidade, lembranças e o imaginário de cada espectador, que projeta sua consciência, vivência, noção de corpo e lugar na imagem apreendida, em relação aos seus sentimentos, disposição e humor naquele momento específico. Inclui assim uma espécie de ‘participação subjetiva’ do espectador. Esse corpo sensível que, percebe além das qualidades da imagem identificável (corpo representado), cria um significado único e individual.

A tal ponto que, assim como o leitor escapa ao controle da obra, a certa altura a obra parece escapar ao controle de quem quer que seja, inclusive do autor, e prosseguir o discurso *sponte sua*, como um cérebro eletrônico enlouquecido. Então não há mais um campo de possibilidades; mas o indistinto, o originário, o indeterminado em estado selvagem [...]² (ECO, 2007. p. 162)

² A expressão utilizada por Eco: ‘*sponte sua*’, se traduz como *por sua vontade e por própria iniciativa*; deriva do latim *spons*, significa *desejo, vontade*. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/Gramatigalhas/10.MI30763.71043-Esponte+propria> Acesso: Dezembro de 2010

O observador diante da intervenção experimental a liberdade, a infinita riqueza de possibilidades de combinações com projeções inconscientes, que se multiplicam quando considerada a complexidade de relações possíveis das intervenções (desenhos de corpos) com os prédios abandonados (corpos em ruínas) e a cidade.

Inserir o trabalho em um local onde não havia arte, tornando-o um lugar possível de inserção/instalação direta, é deixar que sua apreensão seja polifônica. Isso fica evidente, pois a percepção de cada indivíduo é subjetiva, e a subjetividade é plural (polifônica). Segundo Félix Guattari, a subjetividade “[...] não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma qualidade unívoca.” (GUATTARI, 1992. p. 11). Nossa percepção, o tempo que disponibilizamos a contemplação e o modo como nosso olhar passa pelas imagens estão ligados a aceleração da vida cotidiana contemporânea, dos transportes, das comunicações, da tecnologia, e também é modificado por essa aceleração. De acordo com essa ideia, cito Félix Guattari: “[...] as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes.” (GUATTARI, 1992. p. 14)

A percepção e recepção da intervenção no espaço urbano diferem da contemplação no ambiente institucional (museu ou galeria). Na rua, o espectador pode contemplar objetos apresentados em um contexto cotidiano. Em meio à cidade e seu ritmo, caminhamos e respiramos seus ruídos e cheiros, suas luzes nos conduzem a estratos de memória durante o fluir instável do deslocamento, passando de uma contemplação em um contexto neutro para viver uma nova experiência estética, proporcionada pelo lugar investido artisticamente. As edificações em ruínas e espaços públicos como ruas e fachadas são espaços possíveis, capazes de proporcionar experiências com o passado e o significado social e político dos lugares; um intervalo no ritmo cotidiano.

Espaço urbano em ruínas x galeria

Eu também queria suspender o tempo, sobretudo aquele da infância, que se acabava demasiado rápido e perdia seus encantos. [...] Agora eu me surpreendo às vezes a escrutar em minha memória o olhar maravilhado de uma criança [...].” (BAVCAR, 1998. p. 102)

Trato em meu trabalho o tema da efemeridade, da impermanência, da eterna transformação dos corpos, tanto na figuração dos desenhos quanto nos locais escolhidos para as intervenções urbanas. Em meus desenhos evidencio meu modo de ver o mundo, como o “olhar maravilhado” de que fala Evgen Bavar, pela intensidade do traço que marca, percorre o espaço do papel e posteriormente o espaço urbano; traduzindo em linhas o tempo que marca a pele e transforma as coisas.

Aproprio-me do espaço urbano como espaço de criação, de investigação, expandindo o espaço do atelier e

ainda como espaço de veiculação/apresentação sem texto explicativo nem *status* de obra. O comportamento dos observadores é livre, diferenciado do comportamento que se impõe em um espaço expositivo: a convencional atitude contemplativa.

Na circunstância cotidiana de transitar pelas ruas da cidade, vemos de maneira fragmentada que o espaço urbano condensa vários tempos, inclui uma rede de relações em que a visibilidade passa a ser um complexo de ações e de reações multissensoriais. A disposição das ruas determina a visão, segundo Nelson Brissac Peixoto: “O cercamento do olhar é um dispositivo da visão. Em vez de ver de todos os lados – como pressupõe a arquitetura moderna – o observador divide com as coisas o mesmo campo, está no meio delas.” (PEIXOTO, 1996. p. 279) Da mesma maneira, quando se depara com a intervenção, o observador encontra-se pertencente ao mesmo espaço da obra:

A errância do olhar [...] Evidencia a experiência: é o percurso do observador que compõe aqueles objetos. [...] o espaço que se interpõe entre as coisas, proporciona a vivência momentânea de outra temporalidade. [...] Não se trata, propriamente, de produzir objetos, mas circunstâncias, potencialidades. (PEIXOTO, 1996. p. 329)

O contato com a cidade possibilita a experiência da descoberta de um objeto que não estava ao alcance do olhar, a partir do andar ele se descortina, surpreendendo. O espaço urbano, enquanto conteúdo da arte, oferece a cada momento um horizonte diverso. Percorrendo os espaços, o entorno vai se mostrando de modo parcial, as diferentes vistas se sobrepondo, revelando camadas temporais que guardam a complexidade e a fragmentação da situação. A respeito desse andar, Walter Benjamin escreve em *Porcelanas da China*: “A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada [...]”. (BENJAMIN, 1995. p. 16)

Da mesma forma acontece com a cidade, que “[...] excede toda a representação que cada pessoa faz dela. Ela se oferece e se retrai segundo a maneira como é apreendida.” (JEUDY, 2005. p. 81) As ruínas e minhas intervenções urbanas, de acordo com aproximação ou distanciamento que se toma delas (tanto o distanciamento corporal quanto do olhar), as relações serão diferenciadas, como caminhar ou sobrevoar.

A velocidade do movimento atual das informações e das transformações nas cidades altera os modos de perceber e se relacionar no espaço-tempo. Considerando a realidade que nos circunda como *devir* ininterrupto de fenômenos que se tornam perceptíveis na mudança³, produz um trabalho como expressão consciente desta realidade, voltado para a poesia da situação, em contínua mutação, e não para uma realidade fixa.

Na intervenção, existe a possibilidade da efetiva apreensão fenomenológica, onde o entorno, o espaço ur-

³ Mudança observável por meio de registros fotográficos realizados de tempos em tempos, buscando o mesmo enquadramento.

bano, as construções e ruínas nos interpelam de diferentes formas, funcional, histórica ou afetiva; quer tenhamos consciência ou não. A cidade, de acordo com Giulio Carlo Argan, é “[...] fonte de 9/10 das imagens sedimentadas em diversos níveis de nossa memória. [...] como todas as imagens, podem ser mnemônicas, perceptivas [...]” (ARGAN, 1998. p. 232). Segundo o modo de ver de Félix Guattari, edifícios e construções de diversos tipos são máquinas enunciativas de sentido e de sensações e seu alcance vai além de suas estruturas visíveis⁴. (GUATTARI, 1992. p. 157)

Penso a cidade a partir das desconstruções, das ruínas, espaços vazios e temporários. O espaço urbano serve de suporte como um multiplicador, proporcionando às minhas intervenções um alto grau de visibilidade e interatividade, considerando a relação entre os elementos: o corpo, espaço, desenho, os passantes, o fluxo urbano, o trânsito, a arquitetura, a paisagem, o clima, a cultura e os demais fenômenos que ocorrem nesse espaço (os quais se mesclam). O suporte não como meio de conservar a memória, mas sim reelaborá-la. A intervenção é reinventada, é reconfigurada nesse espaço.

Quando o trabalho é apresentado na rua, além de ser inserido em espaço aberto para a livre fruição, ele é posto em relação ao espaço inserido, fazendo parte dele. Disponibilizando a proposição do artista às possibilidades do ambiente, que se abre para situações emergentes, em constante *devir*, fluxo e metamorfose. Glória Ferreira escreve a respeito de exposições temporárias como “espaço de ressonâncias entre obras, artistas e situações” (FERREIRA, 2009. p. 193):

Ao incorporar o entorno, o contexto, as diversas significações e simbologias dos materiais – não mais meras matérias que adquirem forma pela ação do artista, mas que carregam consigo suas significações –, o trabalho adquire múltiplas formalizações não regidas por categorias e sem ter a permanência como elemento constitutivo. (FERREIRA, 2009. p. 195)

Interessa-me a possibilidade de mutação citadina, onde, sobreposto pela fuligem o desenho camufla-se, instável; sugado pela cidade, amalgama-se, tornando-se cada vez mais parte dela. Não pretendo interromper ou interferir no fluxo do tempo, somente registrar vestígios de sua passagem na obra inserida no espaço urbano, não “protegida” das interferências.

O modo de recepção no espaço urbano é completamente diferente do modo de recepção na galeria e seu espaço “neutro” e climatizado, por onde o tempo passa sem deixar marcas evidentes. No espaço urbano, o trabalho anônimo, sem indicação de que é obra de arte, é contaminado por signos publicitários (A rua se converteu

em rede organizada *pelo e para* o consumo; completamente tomada pelas propagandas), como placas, outdoors e demais poluições visuais, que desafiam o olhar a percebê-lo. Essa escolha de modo e lugar de apresentação é um posicionamento que nega a instrução “precisa e imperiosa” (BENJAMIN, 1986. p. 175) dos textos e legendas, que influenciam a percepção do espectador no espaço institucional asséptico e vazio, em geral homogeneizados e sem profundidade. Robert Morris escreve a respeito dessas salas de galerias como antiespaciais ou não-espaciais, “[...] pois são percebidas de modo tão totalizante e imediato quanto os objetos que alojam. Essas áreas fechadas foram designadas para a confrontação frontal de objetos.” (MORRIS, 2006. p. 415).

A recepção de um trabalho na rua acontece por meio da distração⁵ (BENJAMIN, 1986. p. 192): o olho percebe algo e se fixa, sem intenção prévia de encontrar arte, ele está ali com outro propósito, como a caminho do trabalho ou voltando das compras. Utilizo a estratégia de chamar a atenção com uma linguagem diferenciada da publicitária: pelo estranhamento, evidenciando a *visibilidade através da invisibilidade*⁶ (FOUCAULT, 2001. p. 29), instigando a curiosidade. Isso exige um signo rapidamente reconhecível, que retenha o olhar mesmo que somente por uma fração de segundo na velocidade urbana cotidiana, que está “cada vez mais saturada de informações sensoriais”⁷ (CHARNEY, 2001. p. 82) pelos sistemas de comunicação, o que interfere na nossa atenção⁸ e em como percebemos e nos relacionamos com a arte, o entorno e o mundo.

Já a recepção no ambiente da galeria acontece de maneira diferenciada: a atenção, o silêncio e o distanciamento presentes no lugar são impostos ao indivíduo, que está consciente de sua posição de espectador neste o tempo já reservado antecipadamente. Escolho lugares em ruínas para inserir minhas intervenções porque, ao contrário das paredes atemporais do museu, as ruínas têm memórias e histórias impregnadas em cada rachadura, cicatriz e rugas. Revestidas de um poder de evocação, não escondem o que são, do que são feitas, expondo suas estruturas como vísceras.

A ruína tem uma beleza estética particular intrínseca e simboliza, na história cultural do ser humano, aspectos nobres, como transformação, evolução, memória e renovação. Apesar de testemunhar o poder aterrador do tempo e da capacidade destruidora do homem, ela pode produzir prazer em sua contemplação. A ruína é frágil e ao mesmo tempo forte; ela é decadência e sobrevivência. Minha paixão pelas ruínas de prédios antigos vem, além da força e fragilidade paradoxais, da beleza que vejo no

⁴ “São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, de sensação [...] máquinas portadoras de universos incorporais que não são, todavia, Universais, mas que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto no de uma re-singularização liberadora da subjetividade individual e coletiva.” (GUATTARI, 1992, p. 157)

⁵ “Afirma-se que as massas procuram na obra de arte distração, enquanto o conhecedor a aborda com recolhimento, [...] quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, [...] A massa distraída, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-se com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo [...]”. (BENJAMIN, 1986. p. 192)

⁶ “[...] na medida em que são visíveis, são a forma mais frágil e mais distante de toda realidade. Inversamente, na medida em que, residindo no exterior do quadro, se retiram para uma invisibilidade essencial.” (FOUCAULT, 2001. p. 29)

⁷ “[...] no fim do século XIX [...] o problema da atenção tornou-se uma questão fundamental. A centralidade deste problema estava diretamente ligada ao surgimento de um campo social, psíquico e industrial cada vez mais saturado de informações sensoriais.” (CHARNEY, 2001. p. 82)

⁸ “[...] a atenção tornou-se a área mal definida para descrever como um mundo prático ou eficaz de objetos podia surgir para o sujeito que o percebe.” (CRARY, 2001. p. 86)

trabalho de construção, imaginando quanto esforço humano, de operários ou escravos, foi necessário para levantar aquele monumento que ainda não sucumbiu totalmente, resistindo ao desaparecimento. John Ruskin escreve a respeito da resistência das ruínas:

[...] um fraco esboço da cidade perdida, mil vezes mais esplêndida do que a que sobreviveu a ela, embora não tenha sido criada nem pelo capricho de um príncipe, nem pela vaidade dos nobres, mas por mãos de ferro e corações pacientes em luta contra os obstáculos da natureza e a cólera dos homens. (RUSKIN, 1992. p. 30)

Ruskin defendia a beleza de prédios em ruínas e sua conservação, porém não admitia sua restauração, que considerava “[...] a destruição do edifício, é como tentar ressuscitar os mortos. É melhor manter uma ruína do que restaurá-la.” (RUSKIN, 1992. p. 131) Em geral, antigos prédios em ruínas são considerados por aquilo que foram e não pelo que são enquanto ruínas. No entanto, a ruína é uma categoria simbólica, que nasce com o Renascimento, abordada no sentido histórico-romântico, ela “[...] tem uma aura própria e foi cuidadosamente cultuada no século XVIII como uma forma de arte que agora é desprestigiada. Grande parte da paisagem mundial está coberta por ruínas mais ou menos cuidadosamente conservadas e ‘genuínas’ [...]”. (MORRIS, 2006. p. 410)

Encaradas sem nenhum reverência ou respeito histórico, as ruínas costumam ser espaços excepcionais, de uma complexidade incomum, que oferecem relações únicas entre o acesso e a barreira, entre o aberto e o fechado, o diagonal e o horizontal, o plano do chão e o da parede. Tais relações não são encontradas em estruturas que escapam dos assaltos entrópicos da natureza e dos vândalos. (MORRIS, 2006. p. 410)

Meu interesse nas ruínas está na alegoria que elas representam do transcorrer do tempo, em tomá-las como um suporte pleno de significado, carregado de símbolos. Um lugar de convergência da experiência e da memória e relações entre diferentes coisas. A ruína na qual insiro meu trabalho, diferente das ruínas gregas de séculos, é uma ruína recente, que cede espaço para a cidade que quer se expandir, em um ciclo ininterrupto de construção, destruição e reconstrução. Essas ruínas recentes, edifícios e casas em construção, inacabadas e simultaneamente em ruínas, encontram referência no escrito de Ilya Kabakov:

A construção do outro lado da rua tem estado em construção por oito anos, e é impossível diferenciá-lo das ruínas de outra construção a qual eles puseram abaixo para construir esta nova. [...] Olhando para ela, é difícil entender se ela está sendo construída ou desmantelada e pode ser ambas as coisas ao mesmo tempo [...]. (KABAKOV, 1977. p. 35)

Relacionado ao espírito romântico, as ruínas representam aqui a síntese paradigmática entre espaço e tempo; a sua imagem carrega uma austera melancolia, ausência e presença ao mesmo tempo. Como a natureza evanescente das intervenções em contraponto ao tempo dedicado ao projeto, execução, observação e registro; resgatam a beleza efêmera cotidiana na ruína iminente, destacando a relação entre natureza e cidade, história e memória, na tentativa de dar um novo significado ao lugar. Em uma época de perda geral dos sentidos, as ruínas

sugerem contemplação, reflexão em meio à cacofonia da vida contemporânea e reordenação de sentidos para as imagens já estabilizadas em nossos arquivos e memórias.

Exploro as mudanças e a deterioração das intervenções e do entorno por meio do registro fotográfico: fragmentos que se transformam em imagens da memória. Como ruína, a memória é movimento que comporta em si espaço e tempo, é seleção-esquecimento, ou seja, consciência da transformação, que corresponde à sensação de catástrofe permanente, o *Spleen* Baudelaireano em que o poeta alegórico se expõe aos choques causados pela degradação das coisas e das pessoas; “doravante há de ser, ó pobre e humano escombros!” (BAUDELAIRE, 1985). A alegoria barroca era o cadáver; a moderna é a relíquia, a lembrança.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAVCAR, Evgen. **O corpo, espelho partido da história**. 1998. Apud NOVAES, Adauto (Org.). **O Homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre uma literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas; v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense. S. A. 1986.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Cap. 2: O Ponto de Vista do Autor.

CHARNEY, Leo et SCHWARTZ, Vanessa (Orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac&Naify, 2001.

CRARY, Jonathan. **A visão que se desprende: Manet e o observador atento no fim do século XIX**. Apud CHARNEY, Leo et SCHWARTZ, Vanessa (Orgs.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac&Naify, 2001.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008. XXIII. Apud Opacidade do saber, transparência da arte. DUARTE, Paulo Sérgio. *Waltércio Caldas*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

MORRIS, Robert. **O tempo presente do espaço**. Apud *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NOVAES, Adauto (Org.). **O Homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KABAKOV, Ilya. **The Man Who Never Threw Anything Away**. Moscou, 1977.

RUSKIN, John. **As pedras de Veneza**. Trad. Luís Eduardo de Lima Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. São Paulo: SENAC, 1996.



Segundo plano: a cidade nas obras de Leonor Botteri

Clediane Lourenço¹

Resumo: O presente artigo traz o estudo da obra da artista plástica Leonor Botteri, tendo em vista os conceitos de análise de obras do crítico de arte Yve-Alain Bois, que defende o objeto artístico como um “modelo em si mesmo”. Assim localizo, a partir da solicitação da própria obra, a fonte teórica necessária para completar a modalidade de pensamento que a pintura constitui. Com isso, a questão da Diferença e Repetição evocados por Gilles Deleuze é percebida como possibilidade de leitura e aproximação da obra desta artista.

Palavras chaves: Leonor Botteri; cidade; chantagens intelectuais.

Background: the city in the works of Leonor Botteri

Abstract: This article brings the study of work of plastic artist Leonor Botteri, in view the concepts of analysis of art critic Yve-Alain Bois, wherein defends the artistic object with a “model in itself”. Thus locate, from the solicitation of the own work, the source necessary theoretical to complete the modality of thought that the picture is. With this, the questions in the difference and repetition evoked by Deleuze, is perceived as a possible approach to reading the work of this artist.

Keywords: Leonor Botteri; city; intellectual blackmail.

Bois e as “chantagens intelectuais”

Yve-Alain Bois, crítico e pesquisador de arte, em seu segundo livro, intitulado: *A Pintura como Modelo* de 1999, defende um “formalismo materialista”, como ele mesmo denominou, no seu processo de análise de obras artísticas, que se apresentam nos ensaios dedicados à Matisse, Picasso, Mondrian, Kobra, Strzeminski e Ryman. Faz uso do referencial da linguística de Ferdinand de Saussure, da fenomenologia de Merleau-Ponty e do pós-estruturalismo de Jacques Derrida; aborda ainda no último ensaio, que deu título ao livro, o método de Hubert Damisch, como um reforço para seu novo modo de pensar o estudo de obras.

Bois, nesses ensaios, faz uma extensa análise da pintura moderna e contemporânea, evitando aplicar métodos prontos no que levaria a obra a uma mera ilustração de teorias. O autor atua diferentemente da maneira conhecida, adotada por críticos e historiadores de arte, no que diz respeito às questões de linearidade histórica, estilo e categorias pictóricas.

Em resumo, o autor valoriza, acima de tudo, o próprio objeto artístico, o que não nos espanta, pois ao pensar em análise de obras de arte logo imaginamos que este seja o foco principal do estudo. Mas raramente é assim que acontece, pois a parte escrita da obra, feita por críticos e historiadores, geral-

mente toma como elementos principais da análise a vida do pintor, as questões históricas, a relevância política e principalmente o referencial do mundo em comum. Em outras palavras, trata-se de pensar a obra como um símbolo a ser revelado, ou ainda, mera ilustração de inúmeras teorias empilhadas em um único “laudo”.

Essa questão do consumo excessivo de teoria, ou do vazio da antiteoria, é também abordada por Bois de maneira enfática. O autor critica não a teoria em si, mas a maneira desenfreada como estudantes, historiadores e pesquisadores fazem uso de várias teorias ao mesmo tempo:

(...) a teoria, do modo como se apresenta hoje, é composta por um conglomerado de obras altamente complexas e frequentemente antagônicas reunidas sob o rótulo moderno de “pós-estruturalismo”, e um dos efeitos mais temerários do teorismo é apagar essas diferenças. (BOIS, 2009, p. XV).

Notamos assim que Bois valoriza o enfoque teórico, porém, tendo como referência Barthes, rejeita a ideia da “aplicação” de uma teoria, pois acredita que os conceitos “precisam ser moldados *a partir* do objeto investigado ou importados *de acordo* com a exigência específica daquele objeto; e que a principal ação teórica é definir esse objeto, não o contrário”. (grifos do autor. BOIS, 2009, p. XV).

O autor apresenta ainda os riscos do uso excessivo da *teoria*, como a não assimilação rá-

¹ Especialista em História da Arte - (PUC/PR). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, da linha de Teoria e História da Arte, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Makowiecky. clediane@uol.com.br. Crédito: Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

pida dos textos estudados, o que pode gerar além de um conhecimento superficial, a indução para o caminho da *antiteoria*. Essas são apenas duas das pressões de uma lista de seis, as quais Bois denomina chantagens intelectuais, que os críticos, principalmente no campo da história da arte, enfrentam. Entre as outras estão: a obrigação de seguir a tendência teórica do mercado - *moda*; a resistência ao explorar a forma - *antiformalismo*; a obrigação de oferecer uma interpretação *sociopolítica*; e, finalmente o *assimbolismo*, que segundo autor, trata-se de uma atrofia da função de simbolização, ou seja, o crítico assimbolista não descansa até encontrar um referente aparente no mundo fenomenológico para torná-lo como único significado da obra em questão, sendo este o elemento que caracteriza o objeto como obra.

Portanto, tendo em vista os ensaios que compõem este livro, os quais trazem análises que resistem às pressões expostas, além de nos proporcionar uma nova reflexão frente ao trabalho de alguns artistas, pretende-se aqui desenvolver estudo semelhante sobre a pintura da artista plástica paranaense Leonor Lea Botteri Genehr que nasceu dia 09 de Junho de 1916, na cidade do Rio de Janeiro. Mas logo em 1919, sua família fixa residência em Curitiba, cidade natal de sua mãe.

A cidade nas obras de Leonor Botteri

Em uma das cartas escritas ao seu marido, o artista e vitralista João Frederico Genehr, Botteri afirma que “o que o artista der de si, o que apresenta ao espectador, ao público, não deve ser nada mais do que pintura. Pintura capaz de andar sozinha, sem a ajuda de muletas”. (BOTTERI, Apud. JUSTINO, 2010, p. 11). Com essa afirmação, Botteri liberta seu trabalho do vínculo direto com a sua biografia, clamando ao espectador para que olhe para a obra e seus detalhes. Ao dizer que se deve oferecer ao público “nada mais do que pintura”, a artista demonstra toda sua preocupação e compreensão da construção e do processo da obra. Suas obras parecem uma colagem de vários elementos que se juntam e formam outra obra. Há um jogo de figura-fundo, como se o primeiro plano sobrevivesse sozinho sem o segundo plano. Já a repetição da mesma figura, seu autorretrato, em quase todas as obras, viabiliza uma conversa entre elas, como se essas figuras pudessem caminhar de cenário a cenário.

No segundo plano geralmente é explorada a técnica da perspectiva, porém a artista, ao trabalhar com a construção de prédios, fica apenas na primeira fase da formação de cubos. Se observados apenas com um olhar desinteressado, temos a sensação de que todos os trabalhos são praticamente iguais, somente com pequenas diferenças, talvez na posição dos retratos. Mas não é isso o que acontece, pois um dos pontos bastante especulado por Botteri é justamente o detalhe minucioso de cada elemento que compõe o quadro, tanto no primeiro quanto no segundo plano da obra; e este último, tratado aqui como o fundo da obra, é base primeira de exploração deste estudo.



Figura 1 – Figura, 1957
Óleo s/ tela 66x55cm / Acervo: Associação Comercial do Paraná
Fonte: Catálogo: Silêncio e Solidão na pintura de Leonor Botteri, 2010, p. 30.



Figura 2 – Figura II (Autorretrato), 1958
Óleo s/ tela 70,5x59,5 cm / Acervo: Família
Fonte: Catálogo: Silêncio e Solidão na pintura de Leonor Botteri, 2010, p. 26.

No entanto, a importância do fundo da obra não seria sequer notada se a leitura desta fosse feita pela forma tradicional, utilizada pela maioria dos críticos de arte, que segundo Bois baseia-se geralmente em encontrar um

único referente na obra. Algumas análises das obras de Botteri já foram feitas, por curadores de exposições e críticos de arte, onde geralmente são classificadas em retratos, autorretratos e naturezas mortas, simplificando ou anulando qualquer possibilidade de novas descobertas para a sua pintura, encerrando ali o olhar.

Portanto, ao compreender os motivos de Bois de querer resistir às chantagens, bem como entender o fato do autor recorrer a Hubert Damisch para mostrar e justificar sua posição crítica, a respeito do uso da história da arte como modelo de análise de obras, retomo aqui os autorretratos de Botteri. Assim, tento desvelar dessas obras conceitos novos e engendrar, como sugere Damisch ao considerar que a história só existe a partir do momento em que se torna história de algo, uma história da própria obra da artista.

A pintura é um objeto distinto de estudo histórico e deve ser considerada como tal: o que significa, paradoxalmente, que devemos adotar um ponto de vista deliberadamente estruturalista, o que dá maior relevo à dimensão histórica dos fenômenos. (DAMISCH, 1995 Apud. ALPHEN, 2006, p. 95).

O que Damisch propõe não é uma visão a-histórica. Seu trabalho estruturalista não é restritivo, pois sempre foi conhecedor da história da arte, desde os pequenos detalhes do contexto histórico dos artistas. Damisch não acredita no fato da história decidir as questões significativas das obras analisadas.

Assim, notamos que o fundo das obras de Botteri em questão deixa claro que sua produção era distinta do que se convinha chamar de Paranismo, movimento em que os ideais ufanísticos, como o patriotismo exagerado, eram valorizados e apenas a pintura acadêmica era considerada arte. Este fato nos anos 1950 e 1960 deu origem à luta pelo antiacademicismo, justamente, porque alguns artistas estavam entrando em contato com a arte abstrata e começava a ocorrer muita oscilação de tendências. Isso tudo porque, com a I Bienal de São Paulo em 1951, foi possível o contato internacional e esse diálogo logo se estendeu para a capital do Paraná.

Porém, para a concepção da obra de Botteri, sendo esta figurativa, a técnica pelos moldes acadêmicos foi de grande valor para o seu aprendizado, pois sem conhecimento prévio da técnica da perspectiva, por exemplo, a artista não conseguiria transcender para seus “cenários cúbicos inacabados”. Mais uma vez compreende-se o apego de Bois à noção de Bakhtin a respeito do formalismo europeu, que retira a hierarquia convencionada à intenção criativa em declínio da técnica:

Essa noção dos meios de representação não permite nenhuma sugestão de contrastes entre técnica de representação considerada como algo inferior, como auxiliar, e a intenção criativa como algo mais elevado, como um objetivo superior. Por ser artística, a própria intenção artística apresenta-se, desde o primeiro instante, em termos técnicos, por assim dizer. E o objeto dessa intenção, seu conteúdo, não é concebido fora do sistema dos meios de sua representação. Desse ponto de vista, não existe necessidade alguma de traçar uma fronteira entre técnica e criatividade. Tudo aqui tem um significado construtivo. Qualquer

coisa que seja incapaz de tal significado não tem nada a ver com arte. (MEDVEDEV/BAKHTIN, Apud. BOIS, 2009, p. XXV).

Bois chama esse formalismo à que Bakhtin se refere de “formalismo materialista”, considerando-o como o “modelo técnico” de análise, termo atribuído à Damisch, que ainda segundo Bois (2009) tem seu começo insistindo sobre o espaço que é posto em jogo pelas telas. Neste caso, Botteri brinca com os espaços que envolvem seus retratos e autorretratos. São espaços quase abstratos e que se repetem o tempo todo. No entanto, ela transgredisse esse espaço mínimo que é o fundo. É da repetição que ela dá singularidade a cada obra. Refiro-me aqui ao conceito de repetição de Gilles Deleuze², para quem “a repetição é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista a repetição diz respeito a uma singularidade não permutável, insubstituível”. (DELEUZE, 2006, p. 19).

A repetição em Botteri não está apenas no fundo das obras, foco aqui estabelecido para análise, mas também nos retratos e autorretratos, que geralmente isolados se repetem. Quando em grupo, parecem mais máscaras do que pessoas e essas máscaras são a verdadeira repetição, porque diferem do referente, sendo, portanto significado, ou no caso mascarando o que significa. Assim, cada retrato de Botteri torna-se uma máscara do que é significado.

Segundo Maria José Justino (2010, p. 12), “É possível dizer que toda a sua pintura parece ser feita à luz de gás, luz noturna, escura; uma pintura sem vida diurna”. Ou, como diria ainda seu mestre Guido Viaro, “não há sol na pintura de Botteri”. Apesar da falta da luz do dia na sua pintura, há tonalidades nas sombras, estas que se tornam um elo entre a figura e o fundo da imagem. Esse fundo de cenários cúbicos, ao qual me referi anteriormente, por vezes se parece com labirintos e/ou construções de uma cidade deserta. Remete a um lugar, que avança o interior do ateliê da artista (fig.1), algumas vezes abusa das linhas retas, e outras, trabalha com linhas sinuosas. Porém, sempre mantém uma verticalidade quase “gótica”, conforme sugere Justino (2010), e essa languidez tanto da figura quanto da cidade nos traz a ideia de um imenso horizonte, vazio e solitário.

Para Justino (2010, p. 5), olhar para essas pinturas é como adentrar em um “mundo que não se revela de imediato, um mundo que nos solicita e perturba”. Retomando a frase da artista, que diz que a pintura deve ser “capaz de andar sozinha”, nos permite explorar de outra maneira esse mundo desconhecido. Indo além do contexto histórico no qual ela foi criada é possível relacionar a obra de Botteri, tendo a questão da especulação do fundo como ponto chave, com as fotografias do artista Carlos Alberto Xavier de Miranda, mais conhecido como Nego Miranda.

As fotografias são referentes à cidade de Curitiba, ficcionalizada nos contos do escritor brasileiro e também

² Para Deleuze a repetição não está ligada ao que é semelhante, mas à produção da singularidade, sendo esse o fator que engendra a diferença. Para saber mais consultar o livro *Diferença e Repetição* do autor.

paranaense, Dalton Trevisan. São fotografias que compuseram a exposição intitulada “A eterna solidão do vampiro”, que também é título do livro lançado nessa exposição, que ocorreu na Casa Andrade Murici, de maio a junho de 2010, onde foram apresentadas 30 das 60 fotografias contidas no livro.



Fig. 3 – Autorretrato com pincel, s/d
Óleo sobre tela 10,5x55,5 cm

Fonte: Catálogo: Silêncio e Solidão na Pintura de Leonor Botteri, 2010, p. 21.

Por coincidência, a última exposição das obras de Botteri, que ocorreu no Museu Oscar Niemayer de Curitiba, foi denominada “Silêncio e Solidão na Pintura de Leonor Botteri”, semelhante ao título da exposição de Miranda. Assim como a obra de arte pode ser um campo onde incidem todas as possibilidades e probabilidades, também pode ser um hipertexto, onde incidem tempos e obras que não são desta temporalidade.

A obra de arte como acontecimento não conhece história, ultrapassa o tempo. É este bloco de sensações, de afectos e perceptos, que contém um mundo em si. O conceito de acontecimento aqui reportado vem de Gilles Deleuze (2007), para quem o acontecimento está na produção de sentido, está no sujeito, diferente do historiador cronológico que vê o acontecimento como um fato, o que está fora. Por esta razão, pelas leituras de Deleuze é que se pode dizer que a obra de arte é acontecimento, e é nesta ordem que se inserem as associações feitas neste artigo. Essa aproximação entre a artista e o fotógrafo enfatiza o caráter hipotético característico de todos os processos relativos à percepção.

Miranda fez algumas fotos com cromos, ou seja, diapositivos coloridos; outras em preto e branco normal, com técnica que consiste em usar o movimento da câmera

em baixa velocidade; e outras em filme preto e branco infravermelho³. Nego Miranda, mesmo trabalhando com técnicas mais clássicas, consegue efeitos surpreendentes nas fotografias. Do mesmo modo, Leonor Botteri trabalha de forma tradicional com a tinta a óleo, mas concebe obras que fogem dos padrões estabelecidos à época no Paraná. A começar pela sua paleta, com cores sempre esmaecidas evitando grandes contrastes de claro e escuro, sem muita preocupação com a referência ao mundo natural. Porém, a escolha das cores deu às suas obras ares da cidade de Curitiba, quase sempre fria. Devido a essa característica, nos anos 1950-1960 e antes, como ainda hoje, no fim do dia as ruas ficam desertas, a maioria das pessoas se recolhem cedo em suas casas e o silêncio e o vazio começam a dominar as ruas e praças.

Colocadas lado a lado identificamos que o lugar representado por Leonor Botteri possui características semelhantes ao lugar fotografado por Miranda: uma cidade de luminosidade opaca e de tons quase sempre azuis e cinzas. São lugares vazios, geralmente com uma só figura humana e nada mais, lugares mórbidos, silenciosos. A verticalidade também é presente em ambos os trabalhos, assim como a preponderância do espaço construído arquitetonicamente em relação ao espaço reservado à natureza.



Figura 4 – Sem título (Menina com boneca laranja), s/d
Óleo sobre tela 73x50 cm

Fonte: Catálogo: Silêncio e Solidão na Pintura de Leonor Botteri, 2010, p. 44.

³ Informação cedida por Nego Miranda em entrevista à Revista Espaço acadêmico, realizada por Eva Paulino Bueno em junho de 2011.



Figura 5 – Fotografia de Curitiba de Nego Miranda.
Fonte: Catálogo - A eterna solidão do vampiro, p. 131, 2010.

Na obra de Botteri “Menina com boneca laranja” (fig. 4), nota-se a importância dada à pavimentação em paralelepípedo, por ser representado detalhadamente pela artista. Esse tipo de calçamento, bastante característico das ruas de cidades pequenas e bairros afastados quando se trata de grandes centros urbanos, era também bastante frequente nas ruas da cidade de Curitiba até a década de 1970, permanecendo hoje em alguns locais, principalmente na região do centro histórico da cidade: Largo da Ordem. Como podemos perceber o paralelepípedo também foi relevante para o fotógrafo (fig. 5). Nas duas produções ele está em evidência e indica seu trajeto, cercado pelas construções de prédios. Retratado em ângulo semelhante, podemos dizer que encontramos a mesma rua nas duas obras, onde o vazio impera e a solidão é uma constante. Em linguagem distinta, Botteri revela a mesma cidade que Miranda; em ambos a cidade é feita desse silêncio e solidão, isolamento e abandono, com uma atmosfera enigmática e melancólica, que esconde sujeitos esquecidos e alheios ao tempo. Uma característica muito forte que aparece nos dois e cria toda essa ambientação citada é a estaticidade das formas. Tudo é imóvel, como se o tempo andasse diferente da vida.

O fundo arquitetônico, da obra de Botteri, por vezes se parece com labirintos e/ou construções de uma cidade deserta. Algumas vezes abusa das linhas retas, e outras trabalha com linhas sinuosas. Porém, sempre

mantém uma verticalidade quase “gótica”, conforme sugere Justino (2010), e essa languidez tanto da figura quanto da cidade nos traz a ideia de um imenso horizonte, vazio e solitário.

Na obra *Sem título* (fig. 6) de Botteri, temos um grande pátio a frente, no qual a imagem de uma mulher nos olha fixamente, paralisada. Ao fundo, escondido atrás de um muro, um amontoado arquitetônico, parecem prédios, construções urbanas, que ainda é mínimo diante de todo o espaço que a tela ocupa, o campo ainda domina, é como se a cidade começasse a nascer. Porém, o silêncio que esse espaço evoca é perturbador, é igual ao que afirma De Chirico sobre a poesia de suas paisagens: “Às vezes o horizonte é definido por um muro atrás do qual se ergue o barulho de um trem a desaparecer. Toda a nostalgia do infinito nos é revelada por trás da precisão geométrica do quadrado”. (DE CHIRICO apud READ, 2000, p. 121-122)

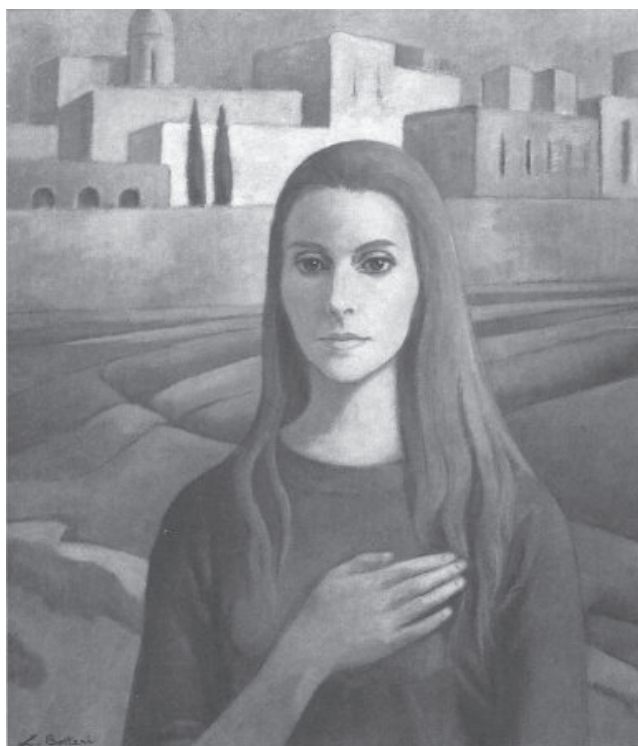


Figura 6 - Sem Título, s.d.
Óleo s/ tela
63,5 x 53,5 cm

Fonte: Catálogo: Silêncio e Solidão na pintura de Leonor Botteri, 2010, p. 23

Com a cidade representada, temos aqui mais uma vez a repetição. Antes tínhamos a repetição que possuía uma diferença interna, como é o caso das construções do segundo plano e ainda do retrato, que, pelo senso comum, se assemelham nas formas entre si; porém, seus conceitos diferem na questão da linha e da perspectiva. E agora temos a segunda repetição que difere na forma, mas remete a um mesmo conceito, que no caso aqui é a cidade.

Assim, tendo a pintura como “modelo de si mesmo” conforme Bois e, por conseguinte deixando-a andar “sem muletas” conforme proferiu a artista, encontramos uma nova obra, que não precisou da classificação em

movimentos artísticos para a sua interpretação, ou melhor, para explicitar o pensamento que a obra constitui. A lição de resistência, esta que não seria um método, mas uma prática de Bois, proporciona a compreensão de que não é necessário nos sensibilizarmos com os problemas pessoais da artista para ver uma obra e dialogar com ela, e sim que a própria obra pode nos sensibilizar. Para isso é importante “ultrapassar o olhar retiniano”, como sugere Justino (2010, p. 15), pois nas obras “nem tudo se oferece ao visível. Exigem um olhar distanciado, transcendente”.

Bois oferece para quem trabalha no campo da história e crítica de arte, assim também como em outros campos da escrita, a libertação das “sufocantes pressões” e um novo caminho de reflexões mais eficiente para a construção de uma nova história da arte. Esta não mais como coadjuvante dentro da história em geral, mas efetivamente como campo de conhecimento que deve ser a arte.

Referências

ALPHEN, Ernest Van. **Lances de Hubert Damisch: pensando a arte na história**. In. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA. UFRJ, 2006. Disponível em <http://www.eba.ufrj.br/ppgav/lib/exe/fetch.php?media=revista:e13:ernstvanalphen.pdf>
Acesso em 03 de agosto de 2011.

BOIS, Yve-Alain. **A Pintura como Modelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Lógica do sentido**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2007.

JUSTINO, Maria José. **Silêncio e Solidão na pintura de Leonor Botteri**. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer, 2010.

MIRANDA, Nego. **A eterna solidão do vampiro**. Curitiba, PR: Cultural Office, 2010.



O ensino de perspectiva aliado às atividades de criação, no curso de Artes Visuais

Ana Paula Batista Araújo¹

Estela Maris Reinhardt Piedras²

Ursula Rosa da Silva³

Resumo: O presente texto tem origem em um estudo de caso, aplicado ao ensino de Desenho Técnico e Perspectiva, no Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura, da UFPel, e se configura como um relato de uma experimentação metodológica. A metodologia utilizada pretendeu dar autonomia aos alunos no processo de aprendizagem, possibilitando que estes sugerissem as atividades, bem como buscando avanços na interação entre as disciplinas de perspectiva (ou do desenho técnico) e das artes. O referencial teórico teve como autores principais Panofsky, Santos e Ormezzano para aproximar a temática do ensino técnico à criação em arte. Os resultados demonstram o caráter motivador da proposta, bem como o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de arte; desenho técnico; criação artística.

Teaching perspective allied activities at creation, in the visual arts course

Abstract: This text comes from a case study, applied to teaching Technical Drawing and Perspective in the Visual Arts Course, Degree mode of UFPel, and manifests itself as a report of a methodological experiment. The methodology aimed to empower students in the learning process, enabling these suggested activities as well as seeking improvements in the interaction between the disciplines of perspective (or technical design) and the arts. The principal authors were Panofsky, Santos and Ormezzano, to bring the issue to the creation of technical education in art. The results show the motivating character of the proposal, as well as the improvement of teaching and learning.

Keywords: art education; technical drawing; artistic creation

Introdução

"Ensinar exige Estética e Ética... não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e beleza de mãos dadas." (Paulo Freire)

Em geral, o ensino das disciplinas relacionadas ao Desenho Técnico é visto, por grande parte dos estudantes de Artes Visuais, como de difícil compreensão e execução. A partir disto, analisamos esta percepção sob diversos aspectos, entre eles, mais especificamente, o distanciamento da abordagem das disciplinas relacionadas a esta temática nos ensinos médio e fundamental, como podemos verificar nos estudos de Santos e Ormezzano (2005, p. 9):

O afastamento da geometria de muitos currículos escolares ou a sua abordagem essencialmente euclidiana tem sido apontados como uma grande dificuldade manifestada pelos nossos alunos e alu-

nas para perceber e expressar graficamente as dimensões espaciais. A dificuldade de percepção em relação à observação e à representação geométrica e o abandono do ensino da geometria em muitas instituições educacionais são problemas que têm preocupado alunos e professores dos cursos de licenciatura plena nas áreas de matemática e artes.

Segundo essas autoras, vivemos em um mundo essencialmente geometrizado, em que as questões referentes à percepção tridimensional fazem parte de nosso cotidiano, pois, para realizarmos a maior parte de nossas atividades, até mesmo para nos locomovermos, precisamos dispor de noções espaciais (SANTOS; ORMEZZANO, 2005, p. 9).

Tomemos, então, como estudo de caso, a disciplina de Perspectiva e Sombras ofertada para o Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura, da UFPel, durante os semestres letivos de 2009 (2º semestre); 2010 (1º e 2º semestres) e 2011 (1º semestre).

¹ Mestranda Memória Social e Patrimônio Cultural (ICH – UFPel); Tutora à Distância (UAB – SECAD); Especialista em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias (IFSul); Licenciada em Artes com Hab. Em Desenho e Computação Gráfica (UFPel). anadesigner15@gmail.com

² Professora do Centro de Artes (UFPel); Mestre em Educação (FaE-UFPel); Especialista em Gráfica Digital (DTGC-UFPel); Formação Pedagógica (Cefet-RS); Graduação em Arquitetura e Urbanismo (FAU-UFPel).

³ Doutora em Educação (UFPel/2009); Doutora em História (PUC-RS/2002), Mestre em Filosofia (PUC-RS/1992), Licenciada em Filosofia (UCS/1989). Professora associada na UFPel/RS, atua no Centro de Artes, na disciplina de Filosofia da Arte; professora no Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. ursula_ufpel@yahoo.com.br. É líder do NEAP (Núcleo de Estudos em Arte e Patrimônio) junto ao CNPq, coordena o Projeto Arte na Escola Pólo UFPel (<http://paeufpel.blogspot.com>).

A tentativa da professora foi a de transformar o conteúdo em experiência, com o intuito de transformar uma disciplina técnica em um meio, não apenas de dar margem ao ensino e à transposição didática – considerando se tratar de formação em licenciatura – mas, também, de voltar este conhecimento ao cotidiano do estudante. Poderia, então, o ensino ligado à geometria estar vinculado às Artes? Sim, e esta afirmação já se encontra no estudo de Santos e Ormezzano:

O ensino da geometria que valorize o artístico justifica-se pela possibilidade de despertar e desenvolver o senso estético, envolvendo simultaneamente, as quatro funções da consciência – sensação, pensamento, sentimento e intuição – considerando que toda vida emerge de um mesmo padrão e que sua existência tem uma condição de unidade com o Universo e o Criador. (SANTOS; ORMEZZANO, 2005, p.14)

O desenho tem, sob alguns aspectos, características duras para a arte, como afirma Araújo (2010): “ao desenhar, a linha, o traço e o esboço são impessoais, principalmente quando se trata de geometria”. Porém, a mesma autora aponta as qualidades do desenho para despertar outras manifestações, seja ao abstrair seja usando o desenho como base. Podemos, então, observar traços de autoria que mostra uma experiência, um exercício de invenção. Mesmo que técnico, o desenho pode se revelar como um estímulo e um espaço de experiências ligadas à arte.

Colocados frente à questão de experimentação, precisamos refletir o conceito de experiência junto com Larrosa (2004, p.164), pensando nas paixões e tensões causadas por esta: “experiência... paixão... pensada como desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível... objeto está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, transtornado”.

Pode-se então “ir além da geometria como ciência, considerando suas possibilidades artísticas, filosóficas e espirituais” (Santos; Ormezzano, 2005, p. 81). Arte sim, mas para viver, vivenciar, aprender, refletir e se conhecer. Aprendizado que pode se dar por meio do ato de experimentar a técnica, transformando-a em arte.

A professora que aplicou esta proposta partiu do ensino básico das técnicas de perspectiva e sombras culminando em um projeto em que o estudante teve a possibilidade, por meio do estudo da técnica, de criar um produto artístico e, assim, desmistificar a ideia de que arte e técnica não combinam. O fato de se usar como método o projeto de trabalho fez com que se desencadeasse uma série de possibilidades de construção mútua, entre professor e aluno, além de estimular a autonomia do estudante, como nos sugere Behrens:

esta prática proporciona ao docente a análise, a reflexão e a autonomia na sua ação pedagógica e, ao aluno, a responsabilidade pela sua aprendizagem e pela aprendizagem do grupo. Dessa forma, a aprendizagem fundamentada em projetos tem por base a aprendizagem colaborativa e como pressuposto a investigação de problemas, a contextualização do tema, a reflexão individual e coletiva, a tolerância, a convivência com as diferenças, por fim, a prática da democracia fraterna, solidária e participativa. (BEHRENS *apud* SANTOS; ORMEZZANO, 2005, p. 5)

Os estudantes têm por hábito indagar o porquê de serem “obrigados” a cursar determinadas disciplinas, questionamento que, no ensino de disciplinas que lidam com representação gráfica técnica para os cursos ligados à Arte, é bastante corriqueiro. Santos e Ormezzano (2005, p.85) apresentam uma resposta direta e simples para justificar estas disciplinas: “um ser que tem as suas capacidades mais desenvolvidas torna-se inteiro e íntegro, pois não habitam nele as deficiências e as atrofia resultantes de uma educação parcial, que se limita unicamente ao aspecto racional do ser humano”.

A autora Maria Vianna, por sua vez, nos lembra os estudos de Ana Mae Barbosa, em que faz um breve relato da história do desenho, dando ênfase à colaboração deste para com a arte, de modo a ter contribuído com a sua elevação à categoria de ferramenta intelectual, possibilitando que a arte deixasse o estigma de artesanal para trás e passasse à atividade mental:

O ensino do desenho é uma invenção do Renascimento. A primeira escola de desenho foi criada por Vasari, em Florença no séc. XVI. Antes a aprendizagem da arte se fazia em corporações, como a prática de todos os fazeres manuais, numa época em que estes eram considerados inferiores à literatura e à filosofia... com a ajuda de Leonardo Da Vinci, que considerava a arte como “coisa mental”, a academia de Vasari intelectualizou as Artes Visuais. (VIANNA, 2010, p.17)

Diversos Tratados surgiram no Renascimento com o objetivo de provar que a Arte era uma atividade científica. Para isto Leonardo Da Vinci, Leon Batista Alberti, dentre outros, escreveram os seus Tratados da Pintura, da Arquitetura, enfim, textos de Teoria da Arte com caráter científico, como primeira forma de justificar que a Arte é uma área de saber. Uma das teorias que possibilitou que o artista passasse de artesão ao *status* de intelectual foi a Lei da Perspectiva.

A perspectiva para Alberti (1992, p.72) tornou-se sinônimo de realidade, de verdade, tanto que, para ele, o pintor só deveria se esforçar “por representar aquilo que se vê”. Assim o desenho se tornou, por muito tempo, um análogo da matemática para medir e provar a realidade da natureza. Do mesmo modo, Da Vinci usava a perspectiva: “não somente como a grande novidade científica que a arte apresentava então, mas também como o recurso que dava profundidade metafísica à obra” (Carreira, 2000, p.19).

Mas Panofsky (1994, p. 46) lembra que, além da imitação da natureza, outra ideia aparece no Renascimento: “a de um triunfo da arte sobre a natureza; essa dominação realiza-se primeiro graças à imaginação”.

Segundo Dürer, perspectiva é uma palavra latina que significa “ver através de” (Panofsky, p.31, 1993). Seria interessante, então, explorar um pouco mais o conceito de perspectiva, para que possamos ter uma ideia de como o conceito se aplica à prática do desenho e estimula a autonomia desde sua construção:

Desde o Renascimento que o conceito de perspectivismo significa igualmente relativismo. Sugere que um problema é sempre equacionado a partir de um dado ponto de vista e, também, que ponto de vista algum pode ser considerado como intrinsecamente mais fidedigno do que qualquer outro. (PANOFSKY, 1993, p.24 e 25)

A proposta na disciplina de Desenho Técnico

Voltando-nos, então, para o estudo de caso, a proposta desenvolvida partiu de um estudo de Desenho Técnico, que era composto por uma Perspectiva Cônica com dois pontos de fuga e Vistas Ortográficas Cotadas (com dimensões) de um objeto, compondo assim um projeto técnico para culminar em uma composição plástica, que ficava a critério do aluno abstrair ou não de seu projeto inicial, pois este serviu apenas como base.

A partir de conhecimentos prévios e afinidades dos estudantes, surgiram propostas diversificadas e surpreendentes, levando-os a ir além do que havia sido apresentado como sugestão inicial, estimulando a criatividade e a participação. De certa forma, a experiência confirmou que o conhecimento que ocorre de modo colaborativo resulta em novos caminhos para a aprendizagem, tendo a criatividade como grande protagonista.

A predisposição dos alunos foi fator relevante, diante da oferta do projeto, como podemos ver nas imagens (Fig. 01 a 05) a seguir:

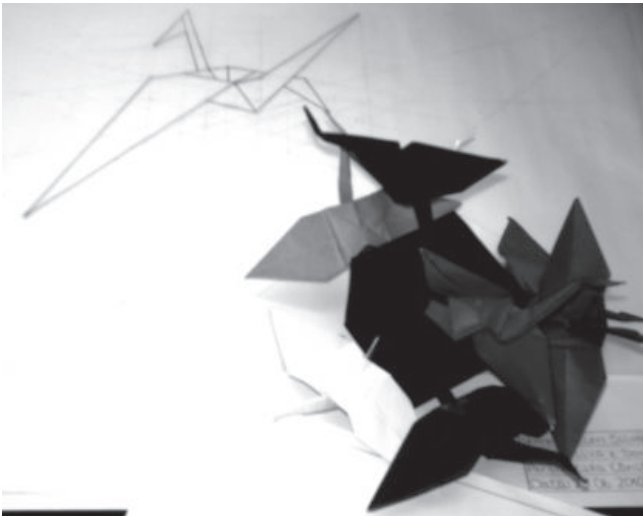


Figura 1- Origami / Arquivo de Ana Araújo

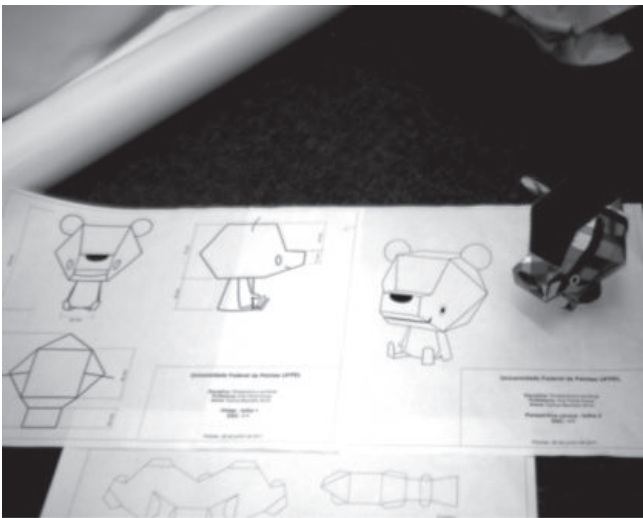


Figura 2- Toy Art e computação Gráfica / Arquivo de Ana Araújo

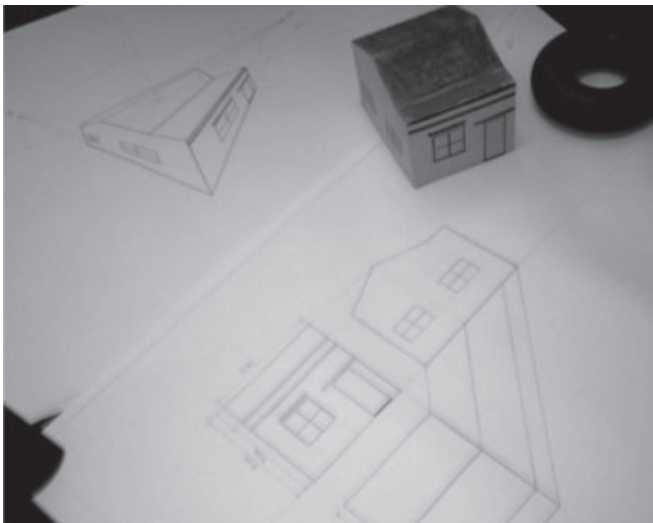


Figura 3 - Maquete / Arquivo de Ana Araújo



Figura 4- Filtros Artísticos: Fotografia e Computação Gráfica / Arquivo de Ana Araújo

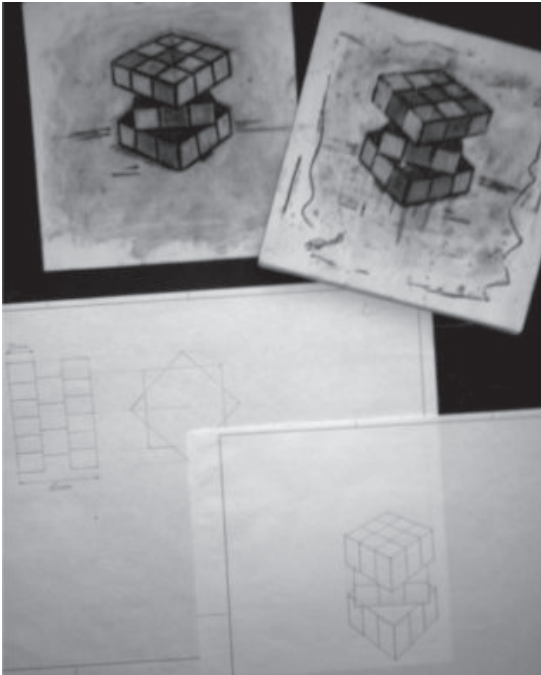


Figura 5- Gravura em Tela / Arquivo de Ana Araújo

Podemos notar que, embora a proposta de trabalho tenha sido a mesma para todos os estudantes, os resultados foram fruto das suas afinidades e repertórios próprios. A variedade de trabalhos apresentados demonstra que os alunos ficaram mais motivados à produção, mais concentrados no trabalho, desinibidos quanto aos questionamentos e discussões, demonstrando efetiva apropriação dos conhecimentos da disciplina, pois afinal estavam desenvolvendo sua criação baseados no seu conhecimento técnico.

O grande catalisador deste processo foi, sem dúvida, a possibilidade de autonomia criadora, que é fator relevante no aprendizado como nos fala o mestre: “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 2002, p. 105).

Considerações finais

Essa metodologia aplicada ao ensino do desenho de perspectiva aliado à arte teve o propósito de vincular os conteúdos acadêmicos vivenciados pelo educando, usando a realidade como ponto de partida do conhecimento teórico. A estratégia baseia-se na autonomia do aluno para propor as atividades, valorizando a reflexão sistematizada.

Para Panofsky (1993, p.45), é inquestionável o potencial estético e teórico imbuídos no estudo de perspectiva, por meio da sensação simbolizada pela forma visual e a lógica de sua concepção e assim, colabora e sempre colaborou com o ensino e prática da Arte.

Diremos que a perspectiva abre a Arte ao reino do psicológico, no melhor dos sentidos, porque a alma humana encontra o miraculoso, o derradeiro refúgio e aí é representado como obra de arte. Sem a visão perspectiva do espaço, não teriam surgido as fantasmagorias soberbas do barroco. (p.67)

A utilização da perspectiva neste projeto atuou sob diversos aspectos, como: “tornar real, através da representação do espaço, exatamente a homogeneidade e a ausência de limites alheios à experiência direta do mesmo espaço, eis o resultado, o objetivo que esta se propõe atingir” (Panofsky, p. 34, 1993).

Os resultados obtidos na disciplina comprovam que a técnica pode ser uma ferramenta poderosa para complementar a arte e vice-versa. São duas linguagens que não se anulam. Ao contrário, elas se complementam e se fundem, produzindo resultados inesperados.

Além da visualidade dos aspectos técnicos, conclui-se que a possibilidade de autonomia no processo criativo do aluno é fator fundamental para que o aprendizado tenha sentido na sua formação. A estruturação da atividade didática, aberta aos interesses do grupo, instaurou uma maior motivação para o exercício e aprendizagem. O grupo revelou-se participativo, apresentando autonomia nas etapas de criação e reflexão, participando ativamente da análise e avaliação do processo.

O processo de ensino-aprendizagem revelou-se efetivamente produtivo, obtendo resultados acima das ex-

pectativas, sugerindo que a experiência seja repetida, devendo os resultados serem submetidos a uma contínua reavaliação.

Realização

ALBERTI, L. B. **Da Pintura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ARAUJO, Ana Paula Batista; FARINA, Cynthia. Geometria e Germinação: Experiências de Formação Estética in: ANPED SUL 2010. **ANPED SUL 2010**. Londrina: UEL, 2010.

CARREIRA, Eduardo. **Os Escritos de Leonardo Da Vinci sobre a Arte da Pintura**. Brasília: Editora da UnB/Imprensa Oficial do Estado, 2000.

CIARCIA, Gaetano. A suspensão do passado da escravidão no Benin meridional. IV SIMP. **Anais do IV SIMP**. Pelotas, 2010. Acesso em 05 de agosto de 2011. Disponível em: <http://simpufpel.wordpress.com/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. Ed. 22ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e Paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte/ MG: Ed. Autêntica 2004.

PANOFSKY, Erwin. **A perspectiva como forma simbólica**. Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **Idea: Evolução do Conceito de Belo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RAMIREZ, Jesus Antonio Machuca. Patrimônio y Retradicionalización em la cultura indígena y popular em México IV SIMP. **Anais do IV SIMP**. Pelotas, 2010. Acesso em 05 de agosto de 2011. Disponível em: <http://simpufpel.wordpress.com/>

SANTOS, Rosângela, S. dos; ORMEZZANO, Graciela. **Para além da Geometria na Escola**: antigas e novas abordagens. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

SILVA, Ursula R.; MEIRA, Mirela (orgs). **Ensino de Arte e (Des) territórios pedagógicos**. Pelotas: Editora UFPel, 2010.

SILVA, Ursula R. (org.) **Os Lugares da Arte**. Pelotas: Editora UFPel, 2010.

SILVA, Ursula R. (org.). **Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

SILVA, Ursula R. (org.). **Arte e Visualidade: Desafios da Imagem**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

VIANNA, Maria Letícia Rauhen. **Desenhando com todos os lados do cérebro**. Possibilidades para transformação das imagens escolares. Ed. IBPEX. Curitiba, 2010.



Objeto de pesquisa, objeto de desejo: um caso de amor com a palavra e a imagem

Betina Frichmann¹

Resumo: Este artigo propõe um olhar direcionado na relação entre palavra e imagem nas artes visuais. Para isso se refere a dois livros e uma obra de arte: “*Isto não é um cachimbo*”, de Michel Foucault, “*A câmera clara*” de Roland Barthes e a obra de arte de René Magritte, título traduzido “*Isto não é um cachimbo*”. A que se propõe a arte? Simplesmente representação? Ou quer outra coisa, como o deslocamento do ponto de vista, que muitas vezes está engessado e percebe somente uma visão? Michel Foucault em “*Isto não é um cachimbo*” aponta para o quadro de Magritte e mostra zonas em branco, vazios, intervalos, zonas de tensão. Para Foucault, nesta obra o artista quer que a pintura seja ela mesma, não representação, não cópia, ela mesma um outro objeto. Para Roland Barthes, no livro *A câmera clara*, a fotografia de um cachimbo é um cachimbo. Para ele, unir palavra e objeto é um jogo dual que suscita mistério. Como, então, criar entre as palavras e os objetos novas relações nas artes visuais?

Palavras-chave: palavra-imagem; Foucault; Barthes.

Research object, object of desire: a love affair to the word and image

Abstract: This article intends to approach the relationship between word and image in visual arts. For that purpose, it refers to two books and a work of art: “This is not a pipe”, by Michel Foucault, “*La Chambre claire*” (Camera lucida) by Roland Barthes and René Magritte’s “*Ceci n’est pas une pipe*” (This is not a pipe). What is art intended to? Mere representation? Or does it want something else, such as the dislocation of a mostly inflexible, single-oriented point of view? Michel Foucault points to Magritte’s picture and shows blank areas, void spaces, gaps, areas of tension. In this artwork, as Foucault says, the artist wants the painting to be itself, not a representation, not a copy, the artwork is itself another object. The photography of a pipe is a pipe, says Roland Barthes. And further: to unite word and object is a dual game that raises mystery. How is it possible to create new relationships between words and objects in visual arts?

Keywords: word-image; Foucault; Barthes.

A palavra, a imagem. Signos, símbolos, desenhos, designios. Códigos. Arte. Educação. Filosofia. Representar tempo e espaço. Configurar lugares, estados, emoções de modo bidimensional. Palavra-imagem, uma só coisa? Quando, como se confundem? É o espaço físico que determina o modo como se articula uma em relação à outra. Somente na arte esta combinação é possível? Para que fim colocamos imagem e palavra juntas?

“*Isto não é um cachimbo*”, pintura/desenho de René Magritte. “*Isto não é um cachimbo*”, livro de Michel Foucault. O segundo se interessa pelo primeiro. Nomeia seu livro com o mesmo título da pintura. Foucault dá atenção a esta obra de Magritte, feita e refeita ao longo de quarenta anos. A obra propõe uma incógnita causada pela inscrição pintada abaixo da representação de um cachimbo: *Isto não é um cachimbo*. Uma obra polêmica, que muita dor de cabeça deu a Magritte, conforme seus próprios relatos. Foucault (1998, p.13) pergunta: “A que se refere a frase escrita no quadro?”. E diz:

Não busquem no alto um cachimbo verdadeiro; é o sonho do cachimbo; mas o desenho que está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho que deve ser tomado por uma verdade manifesta [...] Dessa incerteza, sequer estou seguro [...] Desconcerta o fato de ser inevitável relacionar o texto com o desenho (FOUCAULT, 1998 p.13. 20 e 21).



René Magritte (1898-1967)
A traição das imagens- isto não é um cachimbo, 1928-29
Óleo sobre tela, 62,2X81cm
Fonte em 28.12.2011:
http://3.bp.blogspot.com/_WI8iESvLN_E/TEedDICb7rI/AAAAAAAAAq8/DeoXcPKnOos/s1600/magritte_isso+n%C3%A3o+%C3%A9+um+cachimbo.jpg

¹ Betina Frichmann: Artista plástica e professora no curso Formação de Professores de Artes Visuais - modalidade à distância - UFRGS/UCS. Especialista em Pedagogia da Arte. Atualmente mestranda na Faculdade de Educação/UFRGS, linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação, orientanda da Profa Dra Sandra Mara Corazza. Endereço: Rua Laurindo, 134/201 - 90040-140 Porto Alegre/RS. e-mail: betinaberlin@hotmail.com

Foucault descreve de forma elucidativa, muitas das sensações que podemos ter ao observar imagens como esta em evidência. Observar uma representação, na maioria das vezes, nos traz à realidade e Magritte parece que quer nos sacudir com esta pintura e mostra assim, exatamente uma realidade. Neste caso, imagem e palavra têm a mesma força enquanto representação. Uma mostra e a outra afirma o que estamos querendo decodificar. Conforme Foucault, é um hábito da linguagem se perguntar, frente a um desenho, o que este representa. Diz ele que é um hábito antigo, pois na história do desenho ele serve para ser um esquema que contém um significado de representação. E completa: [...] “Quando Magritte recolocou as coisas em seu lugar, tomou cuidado para que a figura retivesse em si a paciência da escrita e que o texto fosse apenas uma representação desenhada”. (FOUCAULT, 1998, p.26).

Foucault afirma, em um momento, que o jogo entre palavra e imagem criado pelo pintor belga vem do caligrama. “Do caligrama que diz duas vezes as mesmas coisas; do caligrama que faz o que mostra e o que diz escorregarem um sobre o outro, para que se mascarem reciprocamente”. (FOUCAULT, 1998, p.26).

Neste livro, o filósofo francês sempre nos mostra mais uma possibilidade de interpretação referente ao quadro do cachimbo. Ele chama a atenção para o espaço em branco que existe nas ilustrações, os vazios que se constroem e o quanto não se têm o hábito de perceber estes intervalos. Ele fala em fronteira da passagem de um assunto para outro e que é neste vazio de poucos milímetros de alvura, que se atam, entre as palavras e as formas, todas as relações de designação, de denominação, de descrição e de classificação.

Para mim, é na tensão que se constrói um trabalho de arte. Seja ele conceitual ou formal. As zonas de tensão possibilitam a apreensão do espectador. Para Foucault, este vazio na obra do pintor, é antes uma ausência de espaço, um apagar do lugar-comum entre os signos da escrita e as linhas da imagem. Com esta obra, o lugar-comum desapareceu. Percebo que este vazio sem vazio do qual fala Foucault, está diretamente relacionado à tensão criada entre a imagem e o que dizem as palavras na frase: *Isto não é um cachimbo*. Afinal, a frase é contraditória por um lado, do que se vê, sendo exatamente isso que Magritte não quer que acreditemos: na imagem como cópia e sim como ela mesma, a pintura como um objeto. Mesmo a foto, a fotografia, que imprime em uma superfície química a imagem à sua frente, torna-se outro objeto quando fotografa um cachimbo, por exemplo. Conforme Roland Barthes em *A câmara clara*, “um cachimbo, nela (foto), é sempre um cachimbo, intransigentemente”. (BARTHES, 1984, p. 15)

Para continuar pensando sobre as relações de representação com o jogo de palavras e imagens, é preciso retomar um pouco da história geral do ocidente, conforme Foucault. E aqui se trata do ponto de vista francês. No livro citado, Foucault diz que dois princípios reinaram sobre a pintura entre o século quinze e o vinte: uma separação entre representação plástica e referência lingüística, onde uma excluía a outra e uma subordinação de uma linguagem em relação à outra.

Ou o texto é regrado pela imagem (como nesses quadros em que são representados um livro, uma inscrição, uma letra, o nome de um personagem), ou a imagem é regrada pelo texto (como nos livros em que o desenho vem completar, como se ele seguisse apenas um caminho mais curto, o que as palavras estão encarregadas de representar). (FOUCAULT, 1998, p. 39-40).

Para Foucault, o artista Paul Klee representa um marco na relação entre palavra e imagem, pois deixa a subordinação de uma em relação à outra e o signo e a representação visual tomam o mesmo espaço na arte da representação na pintura. “As árvores das florestas desfilam sobre pautas musicais. Barcos, casas, gente, são ao mesmo tempo formas reconhecíveis e elementos de escrita”. (FOUCAULT, 1998, p.40). Há outro princípio que por muito tempo subordinou a pintura: “a semelhança afirmada como representação. Basta que uma figura pareça com uma coisa para que se insira no jogo da pintura um enunciado evidente, banal, mil vezes repetido e quase sempre silencioso.” (FOUCAULT, 1998, p. 41).

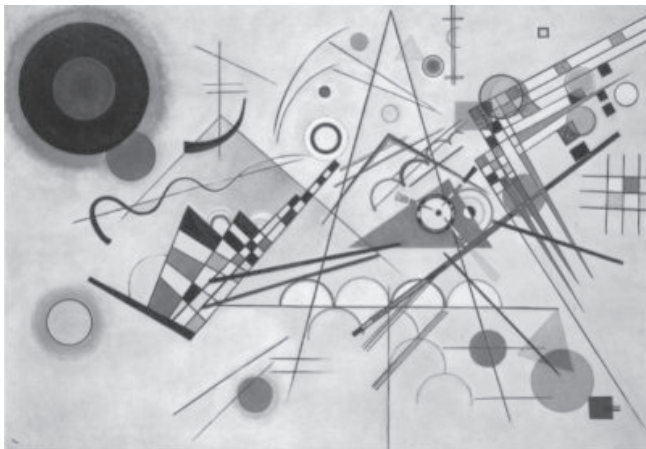


Paul Klee (1879 —1940)
Lenda do Nilo, 1938, óleo sobre tela, 40x35cm
Fonte em 28.12.2011

http://memento.home.sapo.pt/pequenos/klee_lenda_do_nilo.jpg

Na história da arte, como se pode observar através de inúmeros autores, os movimentos artísticos sempre estiveram ligados a rupturas. O final do século dezenove e início do século vinte são acometidos de inúmeros “ismos”: impressionismo, simbolismo, pós-impressionismo, neo-impressionismo, fauvismo, cubismo, futurismo, dadaísmo, neoplasticismo, expressionismo, surrealismo, entre outros. Na pintura de representação “banal”, a qual se refere Foucault, “o que vocês estão vendo, é isto” (FOUCAULT, 1998, p. 42). Neste caso não se pode dissociar semelhança e afirmação. Para o autor, neste caso a ruptura é construída pela obra do pintor Kandinsky. “Para o artista as linhas e cores eram “coisas”, nem mais nem menos que o objeto igreja, que o objeto ponte. Afirmação esta que transforma semelhança

e afirmação em composição” (IBID). Mas o que tudo isso tem a ver com a pintura de Magritte, que pinta como que refém à exatidão das semelhanças? Este pintor, principalmente no que se refere a *Isto não é um cachimbo*, coloca em sua composição a pintura de um cachimbo seguida da inscrição afirmando que aquilo não é um cachimbo e pretende mostrar que é sim uma pintura, um objeto outro, neste momento propõe uma figura ao mesmo tempo oposta e complementar. Deste modo, pode-se dizer que se aproxima dos projetos de Klee e Kandinsky.



Wassily Kandinsky (1866 —1944)
Composição VIII, 1923, aquarela, 48x55cm
Fonte em 28.12.2011 :http://www.adorojias.com.br/wp-content/uploads/Kandinsky_Composition-8.jpg

Assim como Wassily Kandinsky e Paul Klee se interessaram pela abstração na composição pictórica e estabeleceram novas possíveis relações formais e teóricas, René Magritte foi um artista que se interessou em desdobrar o jogo das palavras e das imagens. Os títulos dos seus trabalhos criam relações que propõem estranhezas ao espectador. “Ouçamos Magritte: pode-se criar entre as palavras e os objetos novas relações e precisar algumas características da língua e dos objetos, geralmente ignorados na vida cotidiana” (FOUCAULT, 1998, p. 50).

Palavra, imagem, representação, texto, pintura, objeto. Onde estaria o *novo* que falaria de palavra e imagem, sem tratá-las de modo separado, como na pintura clássica, por exemplo? Quem poderia continuar a guiar-me? Pensar a pintura como objeto me leva a Roland Barthes, no livro *A câmera clara*. Ele iniciou sua pesquisa sobre a fotografia dessa maneira: “É preciso classificar, realizar amostragens, caso se queira construir um *corpus*”. (BARTHES, 1984, p. 12)

Deve ser pelo modo emotivo, sensível com que Barthes trata da fotografia neste livro, que me faz percebê-lo como um guia para continuar nesta pesquisa. Ao tentar pensar a fotografia, ele opta pela foto, por umas ou outras imagens em particular, ao contrário de pegar a fotografia como um todo. Ele fala em sentir-se atraído, fascinado, interessado por uma imagem. Acho que deve ser sempre assim com um objeto de pesquisa. Se sentir atraída como que por um amor. Usar o termo objeto de desejo talvez fosse melhor que objeto de pesquisa. Barthes diz:

Como chamar esta atração? Fascinação? Interesse? Podemos: seja desejar o objeto, a paisagem, o corpo que ela representa; seja amar ou ter amado o ser que ela nos dá a reconhecer; seja espantarmo-nos com o que vemos; etc.; mas esses interesses são frouxos, heterogêneos; tal foto pode satisfazer a um deles e me interessar pouco; e se tal outra me interessa muito, eu gostaria de saber o que, nessa foto, me dá o estalo. Assim, parecia-me que a palavra mais adequada para designar a atração que certas fotos exercem sobre mim era *aventura*. (BARTHES, 1984, p. 12).

Então, ao selecionar imagens, tema ou mesmo tópicos para a pesquisa já escolhida, olhando para o objeto com desejo, de modo que nos anime, temos outro problema: o afeto, uma força que pode comprometer a pesquisa, já que estamos lidando com interesse pessoal. De que modo o afeto por um objeto pode ser classificado? Barthes fala em ferida, da sua experiência de *spectator* sentimental, afetado pelas fotografias. Diz que queria aprofundar a pesquisa em relação ao tema escolhido, por isso a ferida, que é funda e não somente uma questão. A criação, o ato criativo, de um modo geral, está associado à dor. É forte pensar na ferida, na dor, mas pode ser que assim o campo de visão amplie o que vejo, o que sinto e assim notar, olhar e pensar.

Percebo no livro de Barthes uma fonte de apoio para pensar a imagem, a palavra e o desejo na representação em arte. Apesar de a fotografia entrar aqui como mais um elemento, Barthes trata dela como um objeto e isso está relacionado ao que Magritte e Foucault trazem no estudo abordado no início deste texto.

Sou seguidamente abordada, capturada, pelas imagens compostas com palavras, com letras, com restos, com vestígios do universo cotidiano. Parece que pinçar fragmentos, objetos comuns e transpor para o universo artístico é mobilizador. É uma relação de afeto, da qual fala Barthes.

A pergunta continua: como pesquisar envolvendo os sentimentos? Os sentimentos estão relacionados às experiências, como classificá-las então? Roland Barthes se apóia em duas palavras: *studium* e *punctum*. Ambas em latim. A primeira, *studium*, se refere à cena: “é a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso é verdade, mas sem acuidade particular. [...] É culturalmente que participo das figuras, das caras, dos gestos, dos cenários, das ações” (BARTHES, 1984, p.46). Já o segundo termo, o *punctum*, vem contrariar o primeiro. Ele é picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte. “O *punctum* de uma foto é esse acaso que me punge (mas também que me fere)” (BARTHES, 1984, p.46). Barthes propõe uma classificação em separado para palavra e imagem (foto):

Como a fotografia é contingência pura e só pode ser isso (é sempre alguma coisa que é representada) - ao contrário do texto que, pela ação repentina de uma única palavra, pode fazer uma frase passar de descrição à reflexão -, ela fornece de imediato esses detalhes que constituem o próprio material do saber etnológico. (BARTHES, 1984, p.49).

Então, quando unimos palavras, letras e imagens, estamos de alguma maneira subvertendo uma ordem. Afinal, pelo que pudemos observar sobre Magritte, era exatamente isto que ele queria fazer ao inscrever *Isto não é um*

cachimbo, criando seu objeto pintura, ou desenho. Romper, possibilitar outra leitura, deslocar o espectador do lugar-comum, provocar, sacudir. A arte é esse lugar, o lugar do deslocamento, o que, muitas vezes pode causar enorme estranhamento e até repulsa. Hoje podemos pensar sobre o quadro de Magritte, pois o tempo passou e criou-se um distanciamento, mas dá para imaginar o que isto representou há algumas décadas atrás. Podemos pensar com isso o que representa para nós, agora, a arte contemporânea, que provoca muitas vezes estranhamento, repulsa ou rejeição pelos seus espectadores.

Parece-me que ao unir palavra e imagem se favorece um novo ânimo, pois temos mais elementos compositivos, o acesso à imagem é facilitado pela adesão da palavra, pela qual somos naturalmente seduzidos, pois de acordo com Foucault, decodificar uma imagem é algo histórico em nós. E conforme Barthes (1984, p. 51), “cria-se assim um jogo dual, acessando ora um, ora outro, suscitando mistério e então, seduzindo por um saber mais, pela possibilidade de desvenda do mistério, um gosto amoroso pelo objeto”.

No estudo produzido até agora, parece-me que ao colocar palavra e imagem em uma mesma superfície, tem-se a oportunidade de criar uma cena, uma possibilidade, como diria Barthes, de *punctum* na imagem. Para ele, “com muita frequência, o *punctum* é um detalhe, ou seja, um objeto parcial. [...] Todavia o *punctum* não leva em consideração a moral ou o bom gosto; o *punctum* pode ser mal educado”. (BARTHES, 1984, p. 69).

Como produzir a relação palavra-imagem? Existe um outro lugar na criação em arte? Como fazer para que o espectador se desloque? Parece que a condição de artista não é muito diferente da do espectador, pois para criar é preciso que também haja um deslocamento para poder enxergar algo *novo*. Barthes fala em erguer a cabeça: “No fundo- no limite- para ver bem uma imagem (foto) mais vale erguer a cabeça ou fechar os olhos” (BARTHES, 1984, p.84). É como se falasse para nos deslocarmos, nos movermos em relação ao comum (ao *studium*), só assim encontraremos algo que nos atravesse. Somente deslocando o olhar é possível criar, fruir e pensar com e na arte. Penso que em toda pesquisa acadêmica é essencial a técnica, mas ela só se completa quando contrapuser com uma visão pessoal, subjetiva, do pesquisador: o afeto.

Seis páginas atrás, quando iniciei este texto, ou antes, ainda na minha imaginação, eu achava que texto e imagem pudessem se confundir, falar das mesmas coisas, do mesmo modo, talvez pela semelhança de sensações e emoções que causam em mim, mas à medida que o estudo avança, percebo que cada uma tem seu texto, sim, que cada uma é uma coisa e que juntas, palavra e imagem, constroem outro objeto. Tive que mudar. Isso é o que me leva a continuar este tipo de investigação, quase criminosa, da arte, da filosofia, da educação e seus movimentos. Quebras, rupturas, cortes, feridas rasas ou profundas, causam estranhamentos, deixam marcas. A corrida pelo objeto de desejo continua. O mistério também. Que o romance, este caso de amor entre a pesquisadora e o objeto de desejo perdure e que possa, mas sem pretensão, provocar outros afetos por aí.



René Magritte (1898-1967)

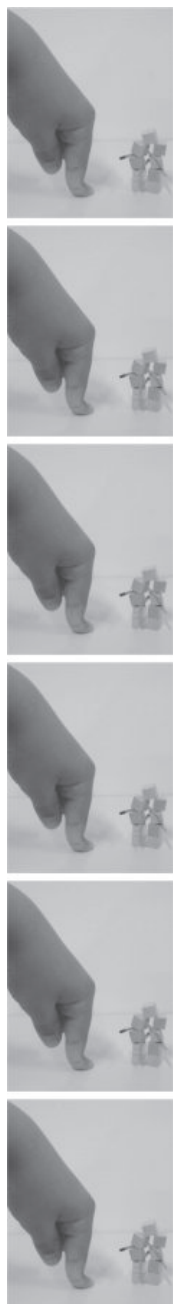
Les Deux Mystères. 1966, óleo sobre tela, 65x80 cm

Fonte em 28.12.2011: http://www.atelier-aaa.com/images/2006_livre_Magritte/Rene_Magritte-Les_deux_mysteres-1300px.jpg

Referências

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo.** Tradução Jorge Coli.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Tradução Julio Castañon Guimarães. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.



Arte, infância e imaginação em *Fanny e Alexander*

Adriana Ganzer¹

Amalhe Baesso Reddig²

Ana Maria Cambruzzi³

Aurélia Regina de Souza Honorato⁴

Rodrigo Ribeiro Souza⁵

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira⁶

Silemar Maria de Medeiros da Silva⁷

Resumo: Este texto é um exercício de reflexão sobre a arte teatral, a infância e a imaginação a partir do filme *Fanny e Alexander* de Ingmar Bergman. Apresentado como escrita coletiva constitui-se de escolhas individuais de cenas que cada participante selecionou e que evocam uma compreensão de arte, infância e imaginação em diálogo com teóricos como Benjamin (2002, 2000), Calvino (1990), Duarte Júnior (2001), Figurelli (2005), Gouvêa (2006), Prado, Jr. (2010), entre outros. Produzido sob forma de fragmentos, o texto destaca cenas filmicas que narram diferentes momentos das personagens para tecer uma explanação de arte teatral, infância e imaginação. Nessa tessitura a arte teatral fez-se fio condutor tanto para a compreensão da vida ativa das personagens como para a constituição dos conceitos aqui destacados: o teatro com possibilidades múltiplas na representação da vida e seus meandros; a infância como produtora de cultura; e a imaginação, a atividade criadora por excelência da existência humana.

Palavras-chave: arte teatral; imaginação; infância.

Art, childhood and imagination in *Fanny and Alexander*

Abstract: This article is a reflection on the theatrical art, childhood and imagination of the film *Fanny and Alexander* by Ingmar Bergman. It is presented as a written in group of scenes chosen by each participant, which evoke an understanding of art, childhood and imagination in dialogue with theorists such as Benjamin (2002, 2000), Calvin (1990), Duarte Jr. (2001), Figurelli (2005), Gouvea (2006), Prado, Jr. (2010), among others. Produced in the form of fragments, the text highlights cinematic scenes that narrate different times of the characters in order to weave an explanation of theatrical art, childhood and imagination. In this tapestry, the theatrical art became common thread to the understanding of the active life of the characters as well the building of the concepts highlighted here: the theater with multiple possibilities in the representation of life and its intricacies, childhood as a producer of culture, and imagination as the creative activity of human existence.

Keywords: theatrical art; imagination; childhood.

*Uma infância habita em nós. Quando
vamos reencontrá-la em nossos
devaneios, mais ainda que na sua
realidade, nós a revivemos em suas
possibilidades.*

Gastón Bachelard

Introdução

O enredo do filme *Fanny e Alexander* de Ingmar Bergman (1982) se passa na histórica cidade de Uppsala, Suécia. O ano é 1907. Na trama da vida das personagens que

compõe a película percebemos inicialmente ações e sentimentos expressos na alegria do encontro das comemorações festivas e seus rituais. Na tessitura das relações emerge a lida com uma das grandes invenções humanas – o teatro. E com ele as representações. A tradicional casa teatral da cidade e a sólida e aconchegante residência da avó Helena Ekdahl acolhem a intensa vida dos que lidam e vivenciam a arte teatral. Nesse meio vive um menino chamado Alexander e sua irmã Fanny. O menino reina em diferentes espaços e instigadoras percepções mostrando-se como um

¹ Mestre em Educação. Professora de Artes da rede estadual do Rio Grande do Sul. <adrianaganzer@yahoo.com.br>.

² Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. <cambruam@cyber.com.br>

³ Mestre em Educação. Coordenadora do Projeto Arte e Cultura da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Professora do Curso de Artes Visuais/UNESC. <abr@unesc.net>

⁴ Mestre em Educação. Coordenadora do Curso de Artes Visuais/UNESC. Professora do Curso de Artes Visuais/UNESC. <aureliahonorato@yahoo.com.br>

⁵ Graduado em Artes Visuais. Professor da rede pública do Estado de Santa Catarina. <morellosandrini@hotmail.com>

⁶ Mestre em Educação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Imaginativa – GPEI/UNESC, Professora da rede estadual de Santa Catarina. <rosileneffs@yahoo.com.br>

⁷ Mestre em Educação. Coordenadora do Programa Arte na Escola, Polo UNESC. Professora do Curso de Artes Visuais/UNESC. <profsila@yahoo.com.br>

GANZER, Adriana; REDDIG, Amalhe Baesso; CAMBRUZZI, Ana Maria; HONORATO, Aurélia Regina de Souza; SOUZA, Rodrigo Ribeiro; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da; SILVA, Silemar Maria de Medeiros da. Arte, infância e imaginação em *Fanny e Alexander*. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro. ano 12, nº 23, p. 32 - 37.

grande observador do seu entorno, capaz de antever acontecimentos e tornar presente o que presente não está. E a menina? É companheira, observa com curiosidade, participa das brincadeiras e mantém-se firme, mas calada diante das diferentes relações familiares ali vivenciadas.

Na mudança de cenário vamos observar uma casa austera controlada por preceitos culturais de uma rigorosa prelaia. O espaço é pesado e severo. Um ambiente desolador se impõe às crianças. Há desconforto tanto das personagens fílmicas como do espectador que se vê instigado no seu âmago.

O filme revela-se numa atmosfera que cria a cada cena um envolvimento do apreciador por inteiro, o que para Figurelli (2005, p. 125), “Bergman é mestre consumado”. O autor afirma que o cineasta sueco admite que parte de sua infância foi recriada em *Fanny e Alexander*. Quando nos remetemos à vida do artista não pensamos em perder o foco no filme, uma vez que “a vida do artista só importa na medida em que ajudar na compreensão e interpretação da obra” (idem, p.126). Neste sentido, podemos chamar atenção para a linguagem artística mais presente no filme – o teatro – e entender quando Duarte Júnior comenta que a arte “ao se colocar entre a experiência direta do real e a sua conceitualização, faz-nos atentar para a especificidade de cada experiência frente a um objeto ou situação” (2001, p. 140), ou seja, “o objeto artístico é sempre uma concretização do conceito, o desvelamento de um caso particular e único que jaz subsumido na generalidade de uma idéia ou abstração” (idem).

Nesse cenário contemplamos o filme *Fanny e Alexander* ao mesmo tempo em que diferentes inquietações acerca da arte teatral, da imaginação e da infância são levantadas com o intuito de dialogar com alguns conceitos que sustentam nossa escrita. Portanto, este texto é um exercício reflexivo e tem como peculiaridade o fato de ser produzido coletivamente por pesquisadores inseridos no GEDEST/UNESC⁸.

Entre o visto e o imaginado: o teatro e a arte de representar

É dia de Natal! Comemorações! Muitas comemorações! No todo da festividade pública, algumas cenas mais privadas. Entre elas, no quarto, um teatro de brinquedo é iluminado com velas, o cenário se abre e ali está o menino Alexander a entreter-se com as peças. No panorama do jogo, seus olhos negros e expressivos acrescentam e retiram objetos. Em outro instante Alexander observa a neve lá fora, no vidro da janela demarca sua mão, e através das suas impressões digitais na vidraça ele vê maços de flores coloridas que aquecem e realçam as tonalidades frias da nevasca. O que passa na imaginação do menino? Qual o enredo de sua história? Segundo Calvino (1990, p.105), o enredo é guiado por uma idéia – esta é o ponto de partida, e está “revestida por um invólucro imaginoso, afetivo”.

O relógio marca três horas. Há algum lugar nesse universo que possa parecer mais aconchegante e intocável do que o reino debaixo da mesa? Um espaço absoluto que possibilita apreender, no simples gesto de fechar os olhos, a exuberância dos elementos que compõem o ambiente circundante. Elementos estes que se movimentam em diálogo com o menino que – enquanto se esconde – entra em cena como protagonista de uma história para além do filme propriamente dito, para além da realidade ali posta que se soma a um imaginário próprio de quem convida o espectador para se confundir entre o visto e o imaginado. O som do tilintar do relógio convida os objetos a dançarem. A imaginação permite ver a estatuária se mover... Aquela figura de mármore mexeu uma das mãos... Rendeu-se ao olhar do menino e decidiu adentrar seu esconderijo.

Calvino (1990) ao falar das percepções aponta que ao trazê-las aos olhos dos leitores, estes se vêem lançados ao espaço imaginário, isso tudo na sua ocupação favorita, que pode ser a mesma contida no filme, a “de fantasiar *em cima* das figuras, imaginando a continuação” (p. 109, grifo do autor). Digamos que esta continuação de imagens e sensações dá-se com a preparação da festa, que é “um processo de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento” (idem, p. 110).

No teatro da cidade a mesma família que celebra a festa na privacidade do seu lar dramatiza a noite de Natal. Alexander e Fanny vivem personagens. Seus pais declamam falas e a platéia aplaude, o elenco festeja. São instantes de celebrar, de contemplar e também é momento para discursar. Oscar, pai dessas crianças, discursa para dizer dos vinte e dois anos que dirige o teatro:

[...] meu único talento, se é que pode ser chamado assim; é o afeto que tenho ao nosso pequeno mundo, àqueles que trabalham no teatro [...]. Sim, todos são caros a mim como eu a eles. Lá fora, está o grande mundo e sua realidade que nosso pequeno mundo reflete fugidamente e nos revela um pouco do seu mistério. Proporcionamos às pessoas que aqui vem, por um breve instante, uma chance de esquecer, por alguns segundos, o rosto severo. [...] O rosto da realidade. E a dureza, do mundo exterior. Nosso teatro é um refúgio do triunfo, do fazer bem, da consciência profissional e do amor. [...] (Fanny e Alexander, 1982).

Mergulhamos no filme, na idéia do teatro como algo que se reveste de uma realidade com o sonho de viver outro tempo. Talvez a festa de Natal revele este tempo outro, de quem sonha e imagina.

Imaginação entre crianças e adultos: saberes, sabores e segredos

Emergem no encantamento da festa as canções tradicionais, nas quais a família canta e, de mãos dadas, dança pela casa e se alegra. Nas cenas que mostram a comemoração do Natal uma idéia de infância se sobrepõe: a de criança sujeito ativo participante e produtor de cultura.

⁸ A elaboração do presente texto transcorreu sob orientações da Prof^a Maria Isabel Leite enquanto coordenadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética – GEDEST/UNESC.

A participação nos eventos sociais e familiares é consentida e desejada, a imaginação é cultivada, as experiências entre crianças e adultos, homens e mulheres, padrões e serviços, amigos e amantes são intensamente partilhadas.

No fundo do salão resplandecia a árvore. Nas mesas compridas não havia um único lugar em que não nos seduzisse ao menos o prato colorido com o maço de pinheiro; além disso, acenavam-nos os muitos brinquedos e livros. [...] quando saíamos à luz do crepúsculo [...] a neve jazia intacta nos frisos e paliçadas e mais turva sobre o pavimento, [...] se ouvia o tilintar de um trenó, e as lâmpadas de gás, que se iluminavam uma após a outra denunciavam o percurso do acendedor de postes que, mesmo naquela doce noite de festa, teve de pôr no ombro sua pértiga – então a cidade mergulhava em si mesma [...] (BENJAMIN 2000, p. 97-98).

A fala de Walter Benjamin encontra-se com as tradições das festas natalinas, as quais acionam nossas memórias de infâncias. Imaginamo-nos na cena criada pelo autor – na tela do filme – ou àquelas fomentadas em nossas próprias memórias a partir das experiências trazidas para a tela do nosso imaginário. Faz-se mais que lembranças já vividas, as retomamos como revividas. Munsterberg (2008, p. 38), ao falar do papel da memória e da imaginação na arte do cinema, trata-o como algo rico e significativo uma vez que para ele “o cinema pode fazer a ponte para o futuro ou para o passado, inserindo entre um minuto e o próximo um dia daí a vinte anos. [...] A tela pode refletir não apenas o produto das nossas lembranças ou da nossa imaginação, mas a própria mente dos personagens”. Para o autor “a memória se relaciona com o passado, a expectativa e a imaginação com o futuro” (idem, p. 41).

Após a refeição, na grande sala de Helena Ekdahl, Oscar descansa no colo um imponente livro e lê uma história. Todos ouvem atentos sob o majestoso candelabro que ilumina as páginas da narrativa do Natal. As crianças sentadas no chão ouvem a história do menino Jesus. Benjamin (2002, p.105) diz que a criança “é atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura”. Aqui, podemos dizer que os adultos também se deixam atingir pelas palavras e se encantar com a história, cada qual com o que lhe vai ao íntimo. O momento é partilhado como ato de narrar e nessa referência, interessado na cultura e na história, Benjamin (1994) pontua que o narrador retira da experiência o que ele conta e congrega as coisas narradas com o conhecimento dos seus ouvintes. Para Bergman todos “se sentem muito próximos uns dos outros, partilhando tristezas e alegrias, discutindo e amando-se” (1983, p. 39).

Em outro ambiente, já com suas roupas para dormir, acontece entre os pequenos uma revoada de travesseiros. Maj, a criada, participa e no quarto dá-se início a uma algazarra envolta pelo branco das penas que pintam uma suave chuva de flocos no ambiente. A magia do momento é interrompida pela chegada das mães Emilie e Alma. As crianças vão para a cama e as luzes são apagadas. Tia Alma deixa o abajur iluminando a cena de Natal no presépio de brinquedo. A luz tênue possibilita ver um pequeno palco. Luz, lenta, ilumina-ação! Em silêncio é

Alexander quem vem para perto da caixa de projeção. Ele abre a caixa e uma luz delicada ilumina a placa de imagens que ali se encaixam. Fanny vem a esse encontro de luzes e sombras projetadas pela lente circular. Aos poucos as outras crianças também se aproximam do brinquedo para contemplar. Assim, Alexander inicia a leitura do livro:

Lá está ela em seu leito. É jovem, bela. Pobre Arabela! Ignora seu destino. Está só, em sua grande casa vazia. Sua mãe morreu e seu pai está em má companhia. Que vulto é esse que surge no meio da noite? Eu tremo de medo. O que é essa forma branca e silenciosa... Que flutua sob a lua e se aproxima do leito? É o fantasma de minha mãe. (Fanny e Alexander, 1982)

O que se passa na imaginação daqueles olhos curiosos e bem arregalados que miram a parede? A narrativa oral perpassa o brinquedo e esse ouvir já é uma brincadeira, um estímulo para novas cenas. Atentas que estavam a ouvir Alexander e vigilantes ao teatro de sombras, vislumbravam as imagens circulares refletidas. Uma música pairava no ar. Foi quando naquele momento de grande mistério que uma das crianças vestiu uma máscara e bateu nas costas da Fanny. Todos gritaram assustados. Esse ato atravessou o encantamento do instante no qual as crianças estavam amalgamadas em meio às cores e sombras projetadas por luzes e sonhos que cortavam a penumbra da noite. Irrompida a magia todos correram para a cama. Vale dizer que desse momento decomposto pelos gritos das crianças emergem sutilezas atinentes à imaginação – “Ó imaginação, que tens o poder de te impores às nossas faculdades e à nossa vontade, extasiando-nos num mundo interior e nos arrebatando ao mundo externo” (CALVINO 1990, p. 98).

A vida e a morte: ser ou não ser, fantasia ou ilusão

Um novo ato se insere com a morte de Oscar e configura outra cena ao mesmo tempo em que intensifica um olhar visionário, imaginativo, talvez fantasioso das personagens Alexander, Fanny e Helena que o vêem pela casa mesmo depois de sua morte. Encontramos no filme *Hamlet*, na versão de Franco Zeffirelli (1990), algumas questões que dialogam na mesma tonalidade dramática, ou seja, o “que é mais nobre para o espírito, os dardos e metas de um ultrajante fardo ou tomar armas contra um mar de calamidades e resistindo pôr-lhes fim?”. Nessa ilusão ou aguçada imaginação, quem sabe sensibilidade, as personagens vivenciam questões relacionadas à vida e à morte, inseridas nos mistérios do mundo lúdico, que conforme diz Benjamin (2002, p. 79), pertencem à nossa visão, “visão de formas e movimento, audição e fala”. Oscar, em seu leito de morte, diz à sua mulher e filhos que estará mais perto deles do que nunca esteve em vida e acrescenta que “agora representaria o fantasma do rei muito bem”, referindo-se ao seu papel na peça *Hamlet* que estava sendo ensaiada no teatro.

Se para Alexander, Fanny e Helena a visão da imagem de Oscar circulando pelos cômodos da casa atenua a perda, para a viúva Emilie, o apoio está na figura do bispo Eduard. Uma conversa sobre mentira e sobre verda-

de entre o bispo, a mãe e Alexander sugere outra direção das possíveis relações entre adultos e crianças. Aqui é apresentado outro significado de imaginação, agora explicitado pelo bispo quando este diz ao menino “você já é um homenzinho vamos falar como adultos. Pode me definir o que é mentira e o que é verdade? [...] Creio que sabe também porque se mente”. “Para não dizer a verdade”, responde Alexander. Eduard diz que é muito astuta sua resposta, mas não satisfeito quer saber mais: “Pode nos dizer por que mentiu na escola?”. O bispo solicita que peça perdão à sua mãe e continua: “a imaginação é extraordinária. Uma força ilimitada, um dom. Quem a possuem os poetas, artistas e músicos”. Aqui uma pergunta emerge: e os demais seres humanos são destituídos de imaginação?

As indagações entre Alexander e o bispo aconteceram, pois, segundo sua mãe, o diretor da escola havia lhe escrito contando que Alexander estava inventando que teria sido vendido a um circo. O que leva Alexander a protagonizar estas cenas e ver-se em si mesmo envolto nos acontecimentos? E para Fanny, como é reconhecer-se como participante e observadora de tantos episódios?

Prado Jr. nos dá uma interpretação em sua análise da obra de Bergman:

“O *infans* na cena bergmaniana é extremamente vulnerável e vive num universo de humilhação, punição, abandono e súplica; não sem mentiras, isto é, fábulas, imaginação (a força dos fracos), maquinando suas próprias astúcias, inventando suas estratégias de resistência e seus mecanismos de retorsão [...]” (2010, p. 57).

A criança tem sua própria lógica. A sua linguagem se expressa através de sua fala, seus gestos, seu riso, seus movimentos. É com esta linguagem própria, múltipla, que a criança escreve a sua história e também se percebe na história da coletividade na qual está inserida, portanto, produtora da cultura do seu meio.

A mudança do cenário: experimentando outros papéis

A transferência para a casa do bispo muda o cenário. Uma antiga, sóbria e despojada casa do bispado abriga pessoas controladas e mantenedoras de um rigor erigido sob preceitos religiosos questionáveis. O bispo Eduard casa-se com Emilie e a leva, junto com Alexander e Fanny, para viver em sua casa onde moram também sua mãe, Blenda Vegérus, sua irmã Henrieta, a tia Elsa e a criada Justina. Uma casa sombria, triste, quase uma prisão, um lugar onde o olhar e as interações com as crianças são outros.

Em pouco tempo Fanny e Alexander, foram obrigados a habitar um espaço em que não era possível vivenciar a imaginação como uma máquina em constante movimento convidando à brincadeira, no dizer de Smolka (2010, p. 9), imaginação como atividade criadora. Suas vidas resumiram-se a um quarto pequeno, para o qual Alexander levou apenas um brinquedo – o urso de pelúcia –, o único que os acompanhou. As refeições também acon-

teciam com a família reunida, só que o silêncio, agora, era uma obrigação, somando-se ao descolorido das poucas opções de sabores. Após a refeição, as crianças voltavam para o quarto frio e lá ficavam trancadas. Em uma das primeiras cenas, à noite, Fanny e Alexander estão observando o ambiente. A empertigada criada Justina está ajeitando os velhos e desmaltados baldes de água e bacia que servem de lavabo. De repente corre e, apreensiva, diz: “ai vem eles, para a cama, já”.

A mãe e o padrasto entram. Emilie convida as crianças para a oração de antes de dormir. Após a saída de Eduard, Alexander fala do seu descontentamento na nova morada. A mãe diz que, com o tempo, as coisas mudarão nessa casa. Na despedida, Alexander recusa o beijo da mãe que, tomando como metáfora a peça de Shakespeare, lhe fala: “não banque o Hamlet comigo. Não sou a rainha Gertrude. Seu padrasto não é rei e aqui não é o castelo, apesar de ser tão triste”.

Depois que os adultos se retiram, Alexander, ao aproximar-se e subir no parapeito de pedra da janela diz: “Fanny, venha ver”. Afasta uma leve cortina e olham. Há grades e não se pode abri-las. Os pequenos vidros quadrangulares são de uma cor que, embora clara, não deixam ver lá fora, permitindo apenas antever os trovões, perceber a chuva e os redemoinhos do Rio Fyris. A chuva se interpõe para dificultar encontros, desbotar o carrinho de brinquedo com sua boneca descabelada e abandonada lá fora, sugerindo a fragilidade dos sentimentos e das coisas, fazendo percorrer o fio da interrupção, da saudade, da solidão. É presumível pensarmos que as crianças sentiam falta de sua antiga residência. Sentiam saudade que podemos parafraseá-la como falou Portinari ao se encontrar distante de sua terra natal: “a paisagem onde a gente brincou pela primeira vez não sai mais da gente”⁹.

O padrasto trata as crianças como quem acredita que pode renovar tudo e com seu poder adultocêntrico, impondo, assim, sua força e devoção. Um adulto que se sente o dono do jogo, comanda até que alguém ouse se passar por comandante e mostra que está na hora do jogo acabar. O bispo se sente desafiado pelo menino Alexander que resiste às crueldades que lhe são impostas. Quando não consegue estabelecer diálogo vitorioso, ele usa o poder que acredita ser legitimado pela sua função religiosa. E aqui encontramos eco nas palavras de Foucault (2000, p.183) quando afirma que “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem”. Ou com as palavras de Prado Jr (2010, p. 59), o “suplício infantil, tal é a herança mais bem partilhada no mundo, transmitida (infligida) regularmente de geração em geração”.

Armários, baús e aventuras inusitadas

A criança, por meio de suas ações e relações, é produtora de cultura – cultura da infância – que tem características e formas próprias e que a distinguem da

⁹ <<http://www.casadeportinari.com.br/cronologia/1930-1934.htm>>. Acessado em 04 de abril de 2010.

cultura do adulto, assim como a faz autônoma, pois seus processos de significação são genuínos e específicos. Incorporamos cultura desde a mais tenra idade. Essa formação é tecida no coletivo, na tradição. Recorremos a Benjamin para dizer de tradição. Todos nós, velhos, jovens e crianças, carregamos as experiências tecidas artesanalmente em nossas vidas.

Armários: o primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda. Bastava-me puxar o puxador, e a porta, impelida pela mola, se soltava do fecho. Lá dentro ficava guardada minha roupa. [...] minha ida a esse armário parecia sempre uma aventura atraente. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos [...] (2000, p. 122).

A narrativa de Benjamin remete-nos, em especial, ao momento em que entra em cena um baú, tio Isak e todos os mistérios que os cercam. Com a respiração em suspenso, diante de um tenso diálogo entre o padrasto Eduard e tio Isak sobre a venda do baú, aos olhos do espectador acontece um instante de encantamento. Isak levanta-se de sobre o baú em que está sentado. Abre-o e Eduard olha dentro, nada vê. Emilie, grávida, com olhos chorosos, aparece no alto da escada. O contrato de compra e venda se estabelece. O baú é carregado às pressas para a carroça. Eduard sobe correndo as escadas. Abre a porta e vê Alexander e Fanny dormindo juntinhos no chão do quarto. O baú é pesado. Os cavalos descem a rua num atropelo descontrolado afastando-se apressadamente da casa do bispo.

Isso nos lembra também os escritos de Bachelard (1978, p. 248) quando diz: “o armário e suas prateleiras, a escrivaninha e suas gavetas, o cofre e seu fundo falso são verdadeiros órgãos da vida psicológica secreta”. Qual criança não reserva segredos? Qual criança não guarda objetos de estimação em canastras e baús?

Nessa cena inusitada as crianças conseguem fugir da casa do bispo. Passa-se, agora, a vê-las num atabalhoado antiquário das mais diferenciadas mercadorias que incluem uma grande quantidade de personagens de teatro de marionetes de Aron, sobrinho do tio Isak. Parecem ter vida própria. Aqui “o real submerge ante a força do maravilhoso” (Gouvêa, 2006, p. 87). Entre tantos objetos a perder de vista, corredores tortuosos, quartos fechados, Ismael, o outro sobrinho, estranho e trancado à chave, estabelece fantasmagoricamente um amedrontador diálogo com Alexander. O ódio, ainda que na imaginação, pode alcançar distâncias e atear fogo. Mas, para o menino, segundo Gouvêa (idem), essa experiência torna-se “insuportável [...] a anunciar o perigo da ruptura com o real. [O] ultrapassar dos limites da vida cotidiana, através da celebração da desrazão” pode ser um lugar não almejado como uma possibilidade do vasto universo do poder da imaginação em que se encontrava imerso, naquele momento, Alexander.

Rumo a algumas considerações finais

Uma grande mesa, outra vez. Comemorações no reencontro dos membros da família e artistas envolvendo

parentesco, amizade e a vida ativa da arte teatral. Agora, a mesa toda debruada de rosa coadjuva com cenário e adereços de mesma tonalidade para celebrar principalmente o nascimento das meninas Helena Viktoria e Aurora. E tio Gustav (Fanny e Alexander, 1982), discursa:

Meus caríssimos amigos! [...] Vivemos no pequeno mundo e façamos o melhor dele. [...] De repente, vem a morte, o abismo sob nossos pés, somos vítimas de tempestades e catástrofes. Sabemos disto, mas evitamos pensar nisso. Nós, Ekdahl, amamos nossas ilusões. [...] Precisamos compreender as pessoas ou não as poderemos amar, e as criticaremos. É preciso compreender a realidade, o mundo. [...] tudo passará. Portanto, aproveitemos enquanto estamos felizes.

Após aplausos, acaloradas conversas e a degustação dos sabores coloridos da grande mesa, aos poucos, as pessoas se retiram para os seus espaços de privacidade. A tarde adentra no anoitecer com o seu lusco fusco. Alexander circula pela casa. De repente tropeça, cai e olha. A figura do bispo Eduard como se fosse um fantasma se apresenta aos seus olhos e parece-lhe que zomba dele.

Emilie pega sobre uma mesa um livro e vai ao encontro de Helena, a avó, mãe e atriz que se permite experimentar todos os papéis possíveis. Encontra-a sentada no seu divã. Ela está cingida por uma numerosa família e ainda assim é surpreendida pelo silêncio da solidão ou pela perspectiva de novas possibilidades. Ao ser convidada por Emile para atuar numa nova peça adaptada a partir de *Sonhos*¹⁰, Helena pode contemplar as idades da vida e ver edificado não um, mas vários e simultâneos enredos. Ela confronta a vida e a arte. Observa em cada membro da sua família um pedaço de si mesma, na continuidade ou na ruptura.

Aqui, vê-se novamente a arte teatral imergindo para “criar perspectivas no retorno da vontade de criação de um novo sistema possível, vontade de superar a saturação atual. Afinal de contas, os anseios utópicos não são facilmente reprimidos e podem ser reacesos com os mais imprevisíveis pretextos” (Desgranges, 2003, p. 167). Daquela situação atual da casa do teatro da cidade era “preciso reagir, negar o estranho que tinha se tornado normal, reacendendo a importância de imaginar e concretizar mudanças [...]” (idem). Emilie, num novo papel, passaria a dirigir o teatro e a avó voltaria a representar, mesmo que diante do impacto do convite tenha verbalizado, “não subo a um palco desde...”. Emilie responde: “mais uma razão, Helena [...] temos de cuidar do nosso Teatro.” (BERGMAN, 1983, p. 211).

A avó começa a ler o livro. Alexander deitado no seu colo parece apenas devanear. Seu olhar atento, suas experiências, sua forma de estar e agir no mundo não se consolida no vazio. São frutos de uma tradição, de uma cultura, de uma forma de educação assentada num palco de vida e lida com a arte teatral. Para Egan (2007, p. 15), “educação é um processo que nos capacita que nos autoriza a não sermos dominados por aparências, idéias, crenças e práticas convencionais”. Isso significa que não apenas absorvemos a cultura, a tradição, as idéias. Entreme-

¹⁰ O livro que as personagens do filme manuseiam e lêem, é um exemplar de *Sonhos* de August Strindberg, publicado em 1902.

ados conseguimos “ver seus limites, suas arbitrariedades, e imaginar-nos mudando-as, se assim julgarmos melhor” (idem). O que estaria pensando agora o menino?

Por fim, consideramos que a história filmica toda está permeada pela narrativa e pela imaginação. Imaginação possibilitada pela vivência compartilhada no coletivo das festas, nos encontros para e das representações no teatro; imaginação entrevista nas personagens que narram a história do filme propiciando e acolhendo, por seu turno, a imaginação do próprio espectador. Em meio à trama, cerzindo os tecidos imaginativos da individuação de cada personagem e/ou espectador o teatro se apresenta como arte privilegiada. Arte constituidora e desencadeadora da imaginação que privilegia a infância em suas múltiplas possibilidades como protagonista principal. Nada está pronto e acabado. Na continuidade do real e do devaneio, da atividade criadora, Helena prossegue com a leitura de *Sonhos*: “sobre a frágil base da realidade a imaginação tece sua teia e desenha novos destinos” (Strindberg, apud Fanny e Alexander, 1982).

Referências

- BACHELARD, Gastón. **A poética do espaço**. Tradução Joaquim J. M. Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.
- _____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**. Tradução José Carlos Martins Barbosa, 5 ed., São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 71-142. (Obras escolhidas, v. 2).
- _____. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica. Arte e Política**. Tradução S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221. (Obras escolhidas, v.1).
- BERGMAN, Ingmar. **Fanny e Alexander**. Tradução Ana Falcão Bastos. Lisboa: Distri, 1983.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C., CABRAL, G. da S. (Orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papirus, 2007. p.11-37.
- FANNY e Alexander. Direção: Ingmar Bergman. Produção: Jörn Donner. Roteiro: Ingmar Bergman. Intérpretes: Pernilla Allwin, Bertil Guve, Eva Fröling, Bøje Ahlstedt, Allan Edwall, Anna Bergman e outros. Música: Daniel Bell. Diretor de Fotografia: Sven Nykvist. Direção de Arte: Anna Asp e Susanne Linghein. Origem: Suíça, França e Alemanha. 1982. 1 DVD (182 min), color.
- FIGURELLI, Roberto. Envelhecimento e morte na obra de Ingmar Bergman. In: GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de (Org.). **Cinema, velhice e cultura**. Campinas: Alínea, 2005, p. 123-134.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GOUVÊA, M. Cristina. S. Infância, memória e cinema: nas origens das origens, a origem da imagem. In: TEIXEIRA, I. A. et al. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 75-89.
- HAMLET, Renascimento. Direção: Franco Zeffirelli. Produção: Dysson Lovell. Origem: França/EUA/Inglaterra. 1990. DVD (130min), color. Baseado na peça de Shakespeare.
- MUNSTERBERG, Hugo. A atenção, a memória e a imaginação e as emoções. In: XAVIER, I. (Org.). **A Experiência do Cinema: ontologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. p. 25-54.
- PRADO JR. P. “O suplício da infância: notas sobre Bergman e a condição de *infans*.” In: KOHAN, W. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 55-62.
- SMOLKA, Ana L. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010, p. 7-10.



Masculinos e femininos - pensando as abordagens acerca do gênero no âmbito escolar

Juzelia de Moraes Silveira¹

Resumo: O presente artigo propõe-se a refletir sobre os discursos produzidos acerca das imagens comumente consumidas pelos alunos que remetem à sexualidade, enfocando a questão da abordagem do feminino e masculino na cultura visual. Entendendo a escola como um espaço de sociabilidade, em que subjetividades são construídas, em que discursos e concepções estabelecem-se, objetivo neste sentido instigar a problematização frente a preconceitos que frequentemente são adotados de modo instantâneo e naturalizado. Destarte, a reflexão acerca de como se constituem identidades/subjetividades sexuais visa, sobretudo pensar os discursos de poder que se constituem por meio da temática sexual e de gênero em nossa sociedade.

Palavras chaves: escola; sexualidade; artes visuais.

Male and female - thinking about gender approaches in school

Abstract: The present paper aims at reflecting upon the speeches made about the images commonly consumed by students that refer to sexuality, focusing on the issue of women and men in the visual culture. Understanding the school as a social venue in which subjectivities are constructed, in which words and concepts are established, objective in this sense instigate questioning against prejudices that often are adopted so instantaneous and naturalized. Thus, the discussion on how to represent sexual identities/subjectivities mainly aims at thinking discourses of power which are constituted by sexual and gender themes in our society.

Keywords: school; sexuality; visual arts.

Observando os contextos escolares, pensando abordagens proficuas

A proposição de uma educação voltada para as vivências dos alunos, suas inquietações, desejos e interesses não mais se apresenta como um projeto a ser idealizado, mas como um processo urgente a ser efetivado. Entretanto, esta óbvia constatação não reflete a realidade dos processos educativos atuais, os quais parecem freqüentemente mais preocupados em adequar-se a abordagem de temas por vezes desgastados e ainda por meios que pouco dialogam com os alunos, do que propriamente buscar nos contextos educativo questões que se colocam realmente pertinentes.

Evidentemente, temáticas que abordam temas como a da utilização de drogas, a questão da preservação do meio ambiente, a utilização de métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis, entre tantas outras, constituem-se em temas pertinentes na contemporaneidade, sendo deste modo também relevante suas abordagens em ambiente escolar. Todavia o modo de problematização de tais questões freqüente-

mente deixa a sensação de ser, além de superficialmente trabalhado, debatido seguindo-se um método, o qual ignora amiúde o contexto em que se está sendo enfatizada a importância de se pensar tais questões.

Vislumbra-se sob a perspectiva dos estudos culturais não apenas a compreensão da importância dos contextos de que derivarão as proposições educativas, mas também a possibilidade da abordagem destes assuntos transcendendo temas e instrumentos não tradicionais à educação. O que se percebe, deste modo, é a ampliação do campo de questões e meios possíveis e necessários de abordagem no contexto escolar. Neste sentido, as relações tecidas, os comportamentos evidenciados, as falas pronunciadas, sobretudo na informalidade do ambiente escolar, surgem como dispositivos para elaboração de propostas educativas e evidenciam a relevância da abordagem de temas que estão aquém aos tradicionais e herméticos currículos escolares que parecem constituir grande parte de nosso sistema educativo.

No âmbito da educação das artes visuais e na perspectiva da cultura visual estabelece-se a possibilidade de proposições que partam não

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual/PPGACV, Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGART, Bacharel e Licenciada em Artes Visuais, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Membro do Grupo GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura, diretório CNPq. juzeliamoraes@gmail.com

apenas das consagradas obras de arte da história, ou mesmo de obras contemporâneas, mas também de quaisquer imagens que permeiem a sociedade. A elaboração de propostas oriundas do universo de imagens que permeiam cada contexto visa não apenas à discussão de temas relevantes a estes locais específicos, mas possibilita a análise reflexiva acerca da origem de questões instauradas na sociedade e de como estas se refletem na atualidade. O estudo da cultura visual amplia, portanto, a criticidade frente a imagens que fazem parte de nossos cotidianos visando refletir sobre a construção de identidades em meio a seus contextos sócio-históricos (HERNÁNDEZ, 2007).

Compreendendo que as imagens influenciam na constituição de identidades e subjetividades e ainda, que nem sempre é possível optar pelo que se vê, mas que, entretanto tais imagens acabam influenciando modos de ser e pensar (mesmo inconscientemente) parece-me clara a urgência em propor discussões mais aprofundadas acerca de temas que por vezes apresentam-se demasiadamente polêmicos aos olhos da escola.

Tal concepção é reforçada por Kerry Freedman, quando diz que

La cultura visual puede ayudar y puede ser perjudicial a la vez puede ser segura y peligrosa, creativa y destructiva. Desde mi perspectiva, es más importante ayudar a los alumnos a estudiar esta variedad de significados que intentar protegerles de la imaginaria, cuya tipología irán descubriendo, de todos modos, progresivamente, fuera de escuela. (2006, p.13)

Entre estes temas acredito encontrar-se a discussão da sexualidade como um destes assuntos pertinentes a serem tocados em ambiente escolar, posto que não apenas se trata de uma questão que se apresenta cada vez mais carente de abordagens que atentem para as vivências dos alunos, mas que também se constitui em um dos temas mais explorados no universo de imagens contemporâneas. Tais imagens acabam por influenciar diretamente na constituição da sexualidade, na concepção de gêneros e comportamentos afetivos e sexuais. Tais reflexões acerca da construção das identidades passam inevitavelmente pelos movimentos de subjetivação dos distintos gêneros que habitam a sociedade.

Discursos normativos nas representações do masculino e do feminino

A temática da sexualidade parece frequentemente ser trabalhada na escola impulsionada por certo modismo, ignorando sobretudo que os processos de sexualidade se reconfiguram a cada geração e contexto. E parece de suma importância que se pense que os processos de sexualidade dos alunos ocorrem de modos distintos aos dos professores, dada a rapidez das transformações acerca dos conceitos que tangem a sexualidade na sociedade. Sendo assim, parece incoerente que se pense a abordagem da sexualidade em sala de aula unilateralmente partindo das experiências e conceitos dos professores.

Tais constatações evidenciam que as discussões deveriam ser impulsionadas pelas vivências dos alu-

nos e não pelos preceitos moralistas que costumam reger tais abordagens. A sistemática utilizada pelas escolas para a abordagem de questões do sexo em geral parecem significar muito pouco aos alunos e ainda reforçar o temor destes em informar-se sobre o assunto, bem como de tratá-lo como um tema que toca o âmbito do prazer.

Ou seja, dificilmente a sexualidade é um tema discutido na escola, mas sim ensinado sob os preceitos de uma moral que parece incoerente às experiências dos estudantes. Destarte, a abordagem do tema pauta-se muito mais em um roteiro a ser seguido, do que propriamente em uma compreensão da importância de levar de modo sério e aberto a discussão para sala de aula no intuito de instigar a reflexão e a criticidade dos alunos.

Neste sentido, a educação da cultura visual abre a possibilidade de pensar e planejar dispositivos educativos que abarquem questões da sexualidade orientando-se pelos meios que frequentemente mais comunicam e se relacionam com os adolescentes e crianças.

A sexualidade se constitui em um dos temas mais presentes não apenas na cultura midiática, mas a cada outdoor de esquina, ou em cada pichação e/ou graffiti nos muros das cidades, sugerindo deste modo o desejo de se discutir tal assunto. Diante disto, a abordagem da sexualidade em ambiente escolar deveria ter como base a busca nas falas, vivências e atitudes dos alunos, os pontos e meios a serem enfocados neste processo dialógico, compreendendo a relevância dos contextos educativos na elaboração de proposições.

Seria no mínimo ingênuo afirmar que tal tema não pode ser tratado dentro do ambiente escolar tendo em vista que a sexualidade já é há tempos um assunto comum entre os alunos da grande maioria dos contextos escolares. Parece importante pensar que a escola se constitui como espaço privilegiado de sociabilidade, onde não apenas desenvolvem-se relações afetivas (não necessariamente amorosas), mas onde também se estabelecem conceitos e preconceitos, é por vezes o local em que crianças e adolescentes constroem suas concepções acerca da sexualidade. Para Guacira Lopes Louro

As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (1997, p.128)

O problema permanece centrado muito mais na negação deste como um tema urgente para ser abordado em sala de aula, do que propriamente na consciência de que este já percorre os corredores da escola e afeta sensivelmente os alunos. Pensando a constituição de identidades e subjetividades distintas, com desejos e formas de manifestação sexuais múltiplas, apresentam-se já de início incoerentes os meios de abordagem da sexualidade comumente utilizados nas escolas, os quais frequentemente propõem modelos de conduta, atitudes e normas, sugerindo inclusive o que se pode ou não sentir sexual-

mente, o que se constitui como saudável e o que toca a perversão. Neste sentido, a escola não busca a proposição de discussões acerca do âmbito sexual, ela propõe amiúde modelos comportamentais de sujeitos sexuais saudáveis, ensina o que é correto e o que é reprimível.

Enquanto a escola empenha-se em sua proposição de estabelecer o modelo anteriormente citado, a cultura consumida pelos alunos apresenta a ampla existência de identidades diversas com as quais eles poderiam se identificar e assumir, mesmo que temporariamente (HALL, 2006). Identidades estas que podem perpassar pelo tocante da sexualidade e pelas questões dos distintos gêneros existentes em na sociedade, bem como pelas significativas fronteiras que buscam delimitar as distinções entre estes gêneros, criando e reforçando deste modo possíveis concepções normativas, preconceituosas e excludentes.

Neste sentido, percebo a possibilidade de pensar discursos de poder que se sustentam na instauração destas delimitações entre os gêneros, em que ainda podem-se observar não apenas discursos preconceituosos, mas sobretudo discursos que ignoram as transformações sociais pelas quais passaram e passam também a figura masculina e feminina, bem como as distintas “identidades sexuais”, como menciona Santos a seguir:

(...) não é possível falar sobre ou conceptualizar “sexualidades”, “desejo”, ou “identidades sexuais” somente no plano do abstrato uma vez que “nossos corpos são sempre corpos no mundo, e no mundo em que vivemos nossos corpos estão sempre expostos a algum tipo de leitura que os dividem em termos de gênero. Por isso se materializam como corpos sexuais [por um contexto político-histórico-social específico]”. (SANTOS, 2002, p. 201)

Desse modo, parecem cada vez mais incoerentes os preceitos que se propunham a delimitar os gêneros – e neste caso ressalta-se ainda o fato de serem considerados existentes apenas dois gêneros na sociedade, fato significativamente contestado na atualidade – tais como questões estéticas e comportamentais. É cada vez mais comum não apenas a utilização de um vestuário comum aos dois gêneros, por exemplo, bem como a realização de atividades que em momentos anteriores definiam-se como próprias de um gênero ou outro. Todavia parece constante uma busca por características comportamentais com o intuito de determinar padrões e grupos, o que acaba por, de modo quase automático e imperceptível, a delimitar fronteiras e estabelecer teorias normativas.

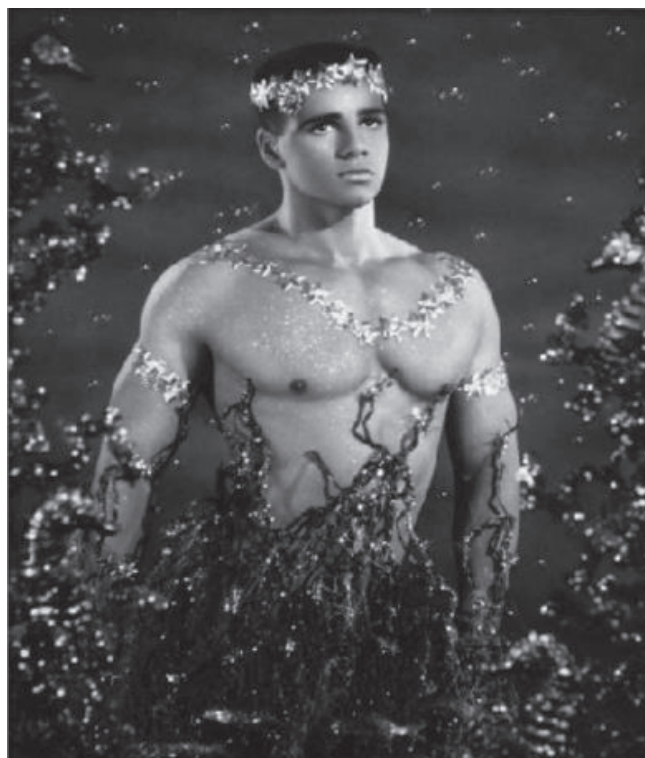
Destarte surge a necessidade de se pertencer a um grupo, bem como a sociedade sente-se comprometida em situar cada pessoa em determinada facção, não compreendendo deste modo a possibilidade da existência de identidades que se colocam totalmente alheias a qualquer tipo de divisão. Se observarmos, por exemplo, a questão da sexualidade e do gênero por meio da ótica *queer*, mencionada por Judith Butler (1997), estes estariam abertos a inúmeros fatores determinantes em sua constituição, não sendo o sexo o aspecto fundamental, mas questões mais amplas e centradas na questão identitária, considerando inclusive fatores culturais. Toda-

via, os sistemas normativos acabam por estabelecer rótulos que definem não apenas o que poderia ser traduzido como um gênero sexual, mas que ainda reforça o quanto comportamentos distintos às estas normas são de natureza temerosa.

Ignorando a importância de se tocar tais questões em sala de aula, não apenas reforçam-se possíveis concepções preconceituosas, mas também reiteram-se posicionamentos de discriminação que se constituem por meio dos silêncios. A partir de imagens como as dos artistas Pierre et Gilles, por exemplo, pode-se sugerir a discussão acerca de estereótipos estabelecidos por uma herança cultural moralista e preconceituosa.

A presença destes arquétipos, que acabaram tornando-se clichês do universo homoerótico com o passar dos anos, nas fotografias de Pierre et Gilles ganham outro olhar que não a mera afirmação da existência destes grupos. Pierre et Gilles colocam em evidência a constituição destes clichês, lançam o olhar sobre esses padrões que foram estabelecidos e definidos por uma sociedade.

Não por acaso determinados sujeitos da esfera homossexual são envoltos por uma atmosfera que parece ancorada em uma vertente cômica, o que não os torna menos oprimidos pelo preconceito, mas que parece ocultar ações de repressão. Isto é sugerido pelo humor cáustico com que Pierre et Gilles apresentam os personagens (neste caso modelos) em meio a flores, céus azuis surreais repletos de nuvens que parecem saídas de histórias infantis e, sobretudo, personagens envoltos por uma luz que parece conferir-lhes uma sacralidade artificial.



Pierre et Gilles. Neptune. 1988.
Fonte: www.optimistique.com

Este recurso ancorado na sugestão cômica, que propõe a existência de preferências sexuais e gêneros distintos ao padrão heterossexual, masculino/feminino, é o que frequentemente apresentam os meios de comuni-

cação de massas. Quando uma novela, por exemplo, propõe a existência em sua trama de uma personagem homossexual, por muito este faz parte do núcleo cômico do enredo, apresentando-se como uma pessoa que se sobressai em relação às outras devido ao seu comportamento exagerado. Não se pode ignorar que surgem tentativas de abordar a homossexualidade nos programas televisivos de um modo mais sério, mas a sugestão de uma naturalidade em relação à homossexualidade não parece tão bem aceita quanto a proposição do estereótipo que instiga o riso.

Estas produções de estereótipos não apenas reforçam preconceitos com pessoas que não se inserem no gênero feminino ou masculino – e neste caso compreenda-se também os alunos – como impõem comportamentos a homens e mulheres sob pena de não assegurar uma preferência sexual e um gênero bem definidos. Ignora-se que os atos preconceituosos são formas de violência e exclusão e que o peso das palavras reforçam sistemas de dominação.

Acerca da imagem instituída para o sexo feminino podemos observar que embora as mudanças acerca de características que delimitavam o gênero tenham se alterado significativamente, determinados conceitos permanecem quase imutáveis mesmo após as ditas “conquistas femininas”. A imagem a seguir, possivelmente seria vetada de ser utilizada como base para uma discussão com alunos, todavia o que faz com que esta seja aceita como natural se observada em um outdoor (como foi apresentada) e não seja aceita como uma imagem passível de ser utilizada para uma discussão séria em âmbito escolar?



Campanha da Forum de 2006.

Fonte: <http://www.comunidademoda.com.br/campanha-forum.html>

Evidentemente não seria meramente a imagem de parte do seio da modelo que despertaria a reprovação da imagem como base para uma proposta em sala de aula. A imagem, que a priori parece sugerir a limpeza de Brasília (esta, identificada pelas formas do Congresso Nacional ao fundo), sugere também a submissão da modelo pela posição em que se encontra.

Não é apenas a modelo a responsável pela sugestão de submissão, mas também a postura ereta do modelo que encontra-se atrás dela e que empunha firme

mente a vassoura, como se a dominasse. Estas sugestões, aliadas então ao fato da modelo encontrar-se semi-nua conferem à imagem certo erotismo, este aliado aos recursos publicitários, bem como a configuração deste erotismo por meio sugestão da submissão feminina.

A respeito dos recursos de sedução das campanhas publicitárias, estes associados à sexualidade, Marilena Chauí (1991, p. 162) menciona que “O que a propaganda faz é ocultar a moral repressiva, dando-nos a ilusão de que alguns objetos (os enunciados) permitem o que a sociedade proíbe.” Trata-se de recursos que justamente por serem insistentemente utilizados para despertar o lado erótico, são compreendidos e digeridos com facilidade pelos espectadores. E no caso da referida campanha publicitária, a sedução do produto, da marca, se dá também pela possibilidade de abordagem da polêmica submissão feminina não como algo reprimível, mas possivelmente positivo e interessante.

Tal abordagem tanto da sexualização feminina, bem como de sua submissão não estão presentes apenas no meio publicitário, mas em programas televisivos em grande parte da mídia. Se nas escolas ainda é freqüente o concurso da “escolha da mais bela estudante” (e não estou ignorando que algumas também realizam concursos para meninos, mas sim que a ênfase tradicional “privilegia” o gênero feminino), por outro lado percebemos o caloroso discurso de grande maioria dos professores acerca da necessidade de “preservação” das meninas.

O que seria esta preservação? Abordagens de discussão acerca de como as meninas também devem ser responsáveis pela utilização de meios contraceptivos (que por sua vez já ignoram que a preocupação não se limita há muito à mera questão da gravidez, mas sobretudo na prevenção de DST's)? A escola, amiúde reforça muito mais o discurso acerca da idade inadequada para a prática sexual, mesmo com os números significativos que comprovam o início da vida sexual cada vez mais precoce, reforçando por muito um discurso que lança sobre o sexo feminino a responsabilidade acerca destes cuidados. É comum o argumento “as meninas precisam se dar ao respeito, pois os meninos são abusados”. Tal afirmação não apenas descaracteriza a sexualidade feminina, ao passo que sugere que o “se dar ao respeito” ocorre pela repressão dos impulsos sexuais, bem como caracteriza os meninos como seres a serem temidos.

Observa-se neste sentido que às mulheres não foi sugerido o desejo e o desenvolvimento sexual como algo saudável. Pelo contrário, a elas a sexualidade sempre foi sugerida como algo maléfico do qual elas mesmas eram responsáveis, concepção oriunda de uma estrutura social androcêntrica. Como menciona Foucault sobre este estabelecimento da distinção moral para os gêneros sob a ótica masculina, esta foi “uma elaboração da conduta masculina feita do ponto de vista dos homens e para dar forma à sua conduta”. (FOUCAULT, 1990, p.24)

Deste modo a perene submissão feminina no que se tange à questão sexual parece evidente, sobretudo pela consciência de que a sociedade, apesar das lentas mudanças, ainda se mostra significativamente ditada pela

perspectiva masculina.

É evidente que a abordagem da sexualidade de um modo menos tradicional não poderia ocorrer sem um período de transição sutil, visando romper sobretudo com o habitual constrangimento que se instaura entre os alunos no início de uma discussão sobre a sexualidade. Contudo, propor aos alunos a discussão de imagens que dificilmente seriam aceitas como passíveis de abordagem em sala de aula, (mesmo sendo imagens que transitam por seus cotidianos) poderia suscitar uma abertura para a discussão de temas que possivelmente já fazem parte das conversas de grupos, mas que são tratados como assuntos inadequados para a escola. Deste modo, seriam propostos outros olhares acerca do gênero e da sexualidade e, por conseguinte o relevante e objetivo diálogo acerca de questões pertinentes sobre estes temas na atualidade.

E neste sentido, a discussão acerca do gênero feminino não apenas inserido nos dois discrepantes modelos – casta ou promíscua – pode também atentar para o fato da existência de uma sexualidade feminina inerente à sua condição humana, sem a então necessidade de imersão em um dos aparentes dois possíveis modelos mencionados. Deste modo, a constituição destes padrões e os elementos que os caracterizam, seriam questões pertinentes para refletir acerca de como são instaurados preconceitos acerca da imagem feminina.

Pensando a obra de Cindy Sherman, por exemplo, percebe-se que a artista brinca com a questão da sexualidade e sugere a submissão feminina não apenas por meio de poses que aludem a atos sexuais, mas também por uma submissão aos padrões de beleza impostos em nossa sociedade. As poses de suas bonecas ainda fazem referência ao estereótipo criado em relação às poses que determinam o caráter de submissão. Tais questões são frequentemente veiculadas na mídia, por vezes sob um caráter cômico, contudo não menos incisivo em seu discurso.



Cindy Sherman, Sem título, 1992.
Fonte: www.cindysherman.com

Na atualidade observa-se a sugestão de papéis designados ao gênero feminino, em que percebe-se a associação da sexualidade cada vez mais atrelada às personagens vilãs do enredo. Ainda, à dita “mocinha” da trama é destinada também uma sexualidade, contudo mais romantizada e por vezes demonstrando posturas submissas que se revelam na aceitação de traições, no abandono dos sonhos em prol do romance, por exemplo.

O que pouco se percebe (ou que muito se ignora) é o fato de que os meios de comunicação de massa ainda são responsáveis por significativa parcela da constituição das concepções acerca do que é correto, do que é aceitável. Portanto, parecem justamente as verdades que parecem introjetadas que deveriam ser repensadas e efetivamente discutidas, sobretudo para se poder atentar para como a sociedade nos constrói enquanto gênero e indivíduo sexual e, principalmente, como permitimos que sejamos moldados.

Considerações Finais

O que percebo é que em sutis aspectos comportamentais almejados ou apontados como corretos, continuam a caracterizar as expressivas distinções entre os gêneros, bem como as questões aceitáveis para cada um destes. Por mais inofensivas que pareçam tais aspectos mencionados anteriormente, é importante pensar nas reflexões apontadas por Guacira Lopes Louro quando esta nos diz

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural. (1997, p. 63).

Evidentemente tais assuntos veiculados pela mídia acabam afetando de algum modo as concepções dos alunos acerca da sociedade e das distintas características atribuídas ao gênero masculino e feminino. Nisto pode-se observar a construção, instauração e reiteração de discursos normativos que se estabelecessem de modo sutil, por vezes disfarçado, contudo não menos eficazes.

Problematizar a origem destes sistemas normativos e reguladores é refletir sobre como estes se reproduzem na atualidade e de como os alunos são atuantes nestes processos de produção, reprodução e assujeitamento frente a estes sistemas. Suscitar a desconfiança em relação ao que é aceito como natural quanto ao tocante da sexualidade, como propõe Louro, é buscar compreender que os aspectos concernentes ao âmbito sexual não se restringem a ele, mas tocam outros âmbitos da sociedade, criam não apenas sexualidades e determinam gêneros, mas também definem sistemas de poder e dominação.

Referências

- BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Editorial Síntesis., 1997. _____ **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual** – essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar La cultura visual**. Currículum, estética y La vida social del arte. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade II** – O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Rick. **Literatura e Homossexualidade**: a busca de um corpo gay e lésbico. In: LYRA, Bernadete; GARCIA, Wilton (orgs.). **Corpo e Imagem**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

Sites Utilizados:

<http://www.comunidade moda.com.br/campanha-forum.html>
(capturado no dia 05/05/2010)

<http://www.cindysherman.com> (capturado no dia 19/09/2010)

www.optimistique.com (capturado do site no dia 30/01/2010)



Notação musical: inquietações da prática docente

Sandra Rhoden¹

Resumo: Este artigo apresenta resultados da dissertação: *O sentido e o significado da notação musical das crianças*². A presente pesquisa teve como objetivo investigar o processo subjetivo da notação musical de um grupo de nove crianças entre 4 a 6 anos, alunos do Curso Básico de Música, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE. A epistemologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzáles Rey, orienta a escolha metodológica e os conceitos relevantes da investigação, adotando-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. A subjetividade das notações musicais das crianças foi compreendida a partir de núcleos configurados em torno da materialidade, das narrativas, das relações interpessoais e simbologias compartilhadas no processo dialógico que envolveu as crianças participantes e o pesquisador. Os aportes teóricos de Silvia Helena Cruz e colaboradores (2008) possibilitaram que as interações dessa pesquisa fossem guiadas pela voz das crianças, para então apreender os fundamentos de sua subjetividade.

Palavras-chave: notação musical; subjetividade; pesquisa com crianças.

Musical notation: concerns of teaching practice

Abstract: This paper presents the results of the Master dissertation: *The meaning and significance of children's musical notation*. This research aimed to investigate the subjective process of musical notation of a group of nine children between 4 to 6 years, students of the Basic Course of Music at Municipal Arts of Montenegro – FUNDARTE. The epistemology of qualitative research and subjectivity, defended by Rey Gonzales, guide the methodological choice and the relevant concepts of research, adopting the case study as research strategy. The subjectivity of the children musical notations was understood from configured nucleus around the materiality of the narratives, symbols of interpersonal relationships and shared in the dialogue process involving the participating children and the researcher.

Keywords: musical notation; subjectivity; research with children.

Atividade de notação musical

A atividade de notação musical possui íntima relação com o meu trabalho em sala de aula e com a busca de ampliar a reflexão sobre minha própria ação docente. Compreender o que meus alunos de musicalização estavam representando no papel passou a ser uma inquietação para mim.

Ao revisar outros estudos sobre a notação musical infantil, observei que as pesquisas enfocam o desenho, linhas, formas e letras, para representar melodias conhecidas, tocadas ou cantadas; parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbres) e padrões rítmicos predeterminados. Nesse sentido, encontro em Sinclair (1990) que o desenho é uma atividade utilizada pelas crianças como sistema de notação. No entanto, como referi anteriormente, esses estudos não abordam, especificamente, a questão da minha pesquisa, pois os pesquisadores procuram saber *o que* as crianças representam e *como*

representam, e não a subjetividade intrínseca nas notações.

Para entender melhor as produções e minimizar minhas inquietações, procurei dialogar com as crianças, buscando saber um pouco mais sobre a presença de elementos, não necessariamente musicais, que surgiam nos registros de suas composições. Solicitei que as crianças falassem sobre o que tinham anotado, e pude perceber que suas explicações ultrapassavam as questões musicais, parecendo estar completamente absortas ao registro dos elementos formadores da música (altura, duração, intensidade, timbre, ritmo e melodia).

A atenção à notação musical dos alunos tornou-se constante. Fiquei impressionada com a forma como as crianças de quatro a seis anos anotavam suas composições, espontaneamente. Através de desenhos, representavam suas composições e, nessas notações, a presença do seu cotidiano era muito forte. Foi possível observar que se destacavam, nas notações, a figura dos pais, pro-

¹ Mestre em Educação (UFRGS). Licenciada em Música (UERGS). Professora de musicalização infantil na FUNDARTE e Instituto de Educação São José em Montenegro/RS. Professora do Curso de Pedagogia na FAE/SÉVIGNÉ em Porto Alegre. E-mail: smrarte@yahoo.com.br.

² Dissertação defendida em agosto de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS – Mestrado em Educação, sob a orientação da Profª Drª Leda de Albuquerque Maffioletti.

fessora e colegas, animais, meios de transporte, casas, os instrumentos utilizados durante a invenção, letras e números, bem como relações que faziam, representando elementos de músicas que já eram parte de seu repertório.

Durante a realização da atividade com meus alunos, algumas crianças pareceram um pouco confusas com a proposta de anotar, não sabiam como fazer, perguntavam se deveriam escrever ou desenhar. Frey-Streiff (1990, p. 127) colabora dizendo que “a tarefa de anotar se revela muito difícil para a criança”. Mesmo podendo utilizar-se de uma grafia espontânea, ela precisa ter um conhecimento prévio do que está sendo proposto, caso contrário, apresentará, à sua maneira, através de desenhos e símbolos, que fazem parte de seu repertório. Nesse sentido, Maffioletti (2005, p. 1) afirma que “a tarefa de criar símbolos mobiliza capacidades cognitivas específicas, e colabora na construção de níveis de pensamento, cada vez mais elaborados”.

Ao tratar-se de representações ativadas pelas experiências e vivências do sujeito, além de realizar uma reflexão sobre sua história de vida, o sujeito “vai tomando consciência de si mesmo, do mundo e do outro” (SOUZA, 2000, p. 22).

Como professora pesquisadora, decidi realizar a presente pesquisa, a fim de compreender melhor o processo subjetivo da notação musical, realizada pelos meus alunos. A esse respeito, Becker (2007, p. 20) contribui dizendo que o papel do professor-pesquisador “transforma sua docência em atividade intelectual, cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria atividade”.

Ao possibilitar o envolvimento das crianças ao representarem suas notações espontâneas, percebi, também, que, ao realizarem as atividades de tocar, criar e anotar o que fazem com os instrumentos, elas sentem-se muito motivadas para participar das aulas de musicalização. Trata-se de um momento de muito entusiasmo, pois o desejo de tocar com os instrumentos de percussão, livremente, sem a intervenção do professor, é muito forte.

Por realizar este trabalho com crianças, e transitar diariamente em um universo infantil, arraigado de extrema curiosidade, autenticidade, expressividade e emoção estética, procurei me aprofundar mais sobre a pesquisa *com* crianças, na intenção de refinar a minha escuta.

Pesquisando *com* crianças

Buscando compreender a subjetividade das notações musicais, realizadas pelas crianças, a presente pesquisa também procurou a ampliação do olhar e de uma escuta mais sensível, ao pesquisar com crianças. A partir dos estudos relacionados à Psicologia e à Sociologia da Infância, observei que a criança passa a ter direito de voz e é contemplada em sua totalidade. Segundo Del-

gado e Müller (2008, p. 154), a “Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, fomentando a criação de metodologias de investigação desenhadas com e não sobre as crianças, consideradas como atores sociais”. Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 01), na Sociologia da Infância, “a criança é compreendida como sujeito social capaz de atribuir significados, sentidos, cultura própria e inusitada”. Penso que a presente pesquisa poderá ampliar esse novo olhar, ao considerar a criança como um ator social, e ao contemplar os aspectos metodológicos relacionados à pesquisa *com* crianças.

Por muito tempo, a presença da criança em pesquisas teve por finalidade saber *sobre* o que as crianças faziam, pensavam e expressavam, através de informações obtidas, geralmente, por um familiar ou professor. A descrença pela competência da criança ao comunicar-se, traduz e revela as condições de como eram realizadas as pesquisas, anulando qualquer possibilidade de voz da criança, predominando a informação e a interpretação do adulto. Conforme Cruz (2008, p. 12), “captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”. Com base na concepção de realizar pesquisas *sobre* crianças, seu ponto de vista e a construção de sua identidade eram totalmente negligenciados, por não terem o direito de voz.

Atualmente, essa concepção vem sendo substituída pela pesquisa *com* crianças, que, na visão de Cruz (2008, p. 13), “busca formas de ouvir as crianças explorando as suas múltiplas linguagens”.

Para Ferreira e Sarmento (2008, p. 21-22), a pesquisa *com* crianças tem como princípio estabelecer “bases teóricas, epistemológicas e metodológicas,” contemplando a dimensão da sua subjetividade, os fatores sociais e a interpretação das suas ações, com relação à sua maneira de atuar, confirme o seu ponto de vista, nas questões do seu cotidiano.

Ao inserir crianças em pesquisas, estamos admitindo que elas são sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade, pois, ao retratar aspectos sobre a sua realidade, elas são fiéis com relação às suas interpretações e credos.

Pesquisa qualitativa a subjetividade

Com a finalidade de compreender aspectos subjetivos da notação musical das crianças, esta pesquisa foi construída na perspectiva da pesquisa qualitativa e subjetividade experimentada e defendida por Gonzáles Rey³. Para este autor, o estudo da subjetividade está vinculado aos métodos de pesquisa que tornam possíveis a sua observação. Assim, ao mesmo tempo em que o autor explica o que é subjetividade, dedica-se ao processo de construção do conhecimento, que decorre das investigações nessa área.

O autor define suas bases metodológicas da pesquisa qualitativa como Epistemologia Qualitativa, destacando os princípios gerais do conhecimento e, principalmente, abandonando a ideia de um paradigma positivista,

³ Fernando Luis Gonzáles Rey – é doutor em Psicologia, pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou e doutor em Ciências (pós-doutorado), pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética.

que busca apropriar-se somente nos fatos ocorridos, no momento empírico da pesquisa. Gonzáles Rey compreende o conhecimento como produção construtivo-interpretativa. A construção do conhecimento, segundo a Epistemologia Qualitativa, não se refere ao conhecimento de uma realidade ordenada, colocando que esse conhecimento provém da capacidade de gerar novas zonas de sentido, no processo de estudo dos fenômenos humanos. No caso da presente pesquisa, as manifestações empíricas dos sujeitos assumem o valor de informação, a partir da qual o pesquisador construirá novos conhecimentos. Para Gonzáles Rey, a possibilidade de criar zonas de sentido permite o aprofundamento da construção teórica sobre o que está sendo investigado, articulando-se para a produção de novos conhecimentos e não se esgotando na questão do significado.

Outro fator importante abordado na Epistemologia Qualitativa é a legitimação do singular como instância de produção de conhecimento científico. A singularidade na produção de conhecimento está intimamente conectada à compreensão subjetiva do sujeito investigado, à sua cultura e à sociedade na qual se insere.

A subjetividade é caracterizada pelo mundo interno do ser humano, através do seu íntimo, expressando emoções, sentimentos e pensamentos, que serão responsáveis pelas relações com as outras pessoas. De acordo com Gonzáles Rey (2005b, p. 36), o termo subjetividade é definido como “um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana”. A subjetividade está presente tanto no sujeito individual, como nos vários espaços sociais em que ele se insere, sendo, tanto o individual quanto o social, aspectos constituintes da subjetividade.

Metodologia da pesquisa

Para a realização deste trabalho, que teve como objetivo compreender o processo subjetivo da notação musical das crianças, o estudo de caso foi definido como metodologia de pesquisa. Essa definição ocorreu por se tratar de um fenômeno estreitamente ligado ao contexto específico onde ele acontece, como também, por abranger todos os momentos da produção de conhecimento, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, necessitando de detalhamento da observação sobre o participante ou grupo de participantes. Na pesquisa qualitativa, defendida por Gonzáles Rey (2005b, p. 71), o estudo de caso não pode ser considerado “como via de informação complementar”, mas compreendido “como momento essencial na produção de conhecimento”.

Os instrumentos utilizados para compreender o processo subjetivo da notação musical das crianças foram: a comunicação dialógica, que se apoia na oralidade registrada por áudio e videogravação, e o desenho, como forma de expressão simbólica, uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa não têm o domínio da escrita. Segundo Gonzáles Rey (2005a, p. 45), para o grupo participante da pesquisa, “o uso dos instrumentos representa um momento de uma dinâmica”, com a finalidade de trans-

formar “o espaço social da pesquisa em um espaço portador de sentido subjetivo”. Da mesma forma, Aguiar e Ozella (2006, p. 229) consideram a videogravação e os desenhos como “instrumentos ricos que permitem o acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente, os sentidos e os significados”, desde que acompanhados de relato oral, neste caso, a comunicação dialógica.

A análise dos dados mostra as formas em que as manifestações empíricas expressam a subjetividade da notação musical, realizada pelas crianças. Ao considerar o modo de agir, sentir e pensar das crianças, apresento quatro núcleos: materialidade, narrativa, relações interpessoais e simbologia, conceituando-os e tornando-os compreensíveis, a partir de recortes dos trechos dialógicos recortados dos registros.

Materialidade

Esse núcleo é definido pelo momento em que as crianças escolhem os instrumentos musicais de sua preferência, os quais darão vida aos personagens e contextos de suas criações musicais. O diálogo A indica as possibilidades encontradas pelas crianças, quando o som de cada instrumento é substituído por um personagem ou elemento da criação musical.

Nícolás - *O que pode ser isto?* (Apontando para o triângulo).

Nícolás - *O meu pode ser as estrelinhas.* (Pedro aprova, fazendo sinal de afirmação com a cabeça).

Nícolás - *Ah! O teu pode ser...* (Pedro toca o triângulo).

Nícolás - *Um sino batendo.* (Pedro sorri, concordando com a ideia de Nícolás e faz um sinal de afirmação com a cabeça).

Narrativa

A narrativa é o momento em que as crianças buscam alicerces para a construção da música. Envolvidas em um processo de imaginação, criam histórias e situações, onde os personagens ou elementos, já materializados pelos instrumentos, entram em cena, gerando sentidos subjetivos à notação musical.

Túlio - *Tá, vamos fazer agora. Tu começa com os golfinhos.* (Nícolás toca o metalofone, fazendo glissandos).

Nícolás - *Aí eu falei com o bando das baleias.* (Nícolás toca todas as teclas do metalofone).

Túlio - *Aí o tubarão sai correndo.* (Túlio toca o tambor, aceleradamente, e muito forte).

Relações interpessoais

A partir da percepção que o sujeito realiza frente a uma situação, há uma organização interna de informações, e estas, geralmente, estão relacionadas aos afetos e às emoções, favoráveis ou não, em relação às pessoas e ao meio em que o sujeito está inserido. O comportamento que as crianças apresentam ao se relacionarem com o grupo de trabalho, o entrosamento, a troca de informações, a aceitação ou a negação das opiniões e sugestões também podem ser modificadas, dependendo das situa-

ções. As relações interpessoais permitem o surgimento dos recursos subjetivos, empregados pelas crianças.

Marcelo - *Vamos fazer o mar?*

Alex concorda, fazendo sinal de sim com a cabeça.

Marcelo - *Agora vamos desenhar outras coisas, um barco.*

Alex - *Um barco.*

Simbologia

As crianças utilizam o desenho como uma forma de representação simbólica, através da qual representam suas vivências e experiências. Os trechos de informação recortados para esse núcleo retratam a descrição da notação musical que elas realizaram, codificando aspectos relevantes na constituição de sentido e significado.



Pesquisadora - *Podem falar um pouquinho sobre o que vocês anotaram?*

Nícolas - *Esse é o monstro do pântano.*

Túlio - *Que é eu.*

Nícolas - *E esse é o sapo com escamas, que é eu.*

Pedro - *Eu sou o relógio da igreja.*

Pesquisadora - *Por que a igreja está junto com o sapo e o monstro do pântano?*

Túlio - *Porque era uma festa na igreja.*

Nícolas - *Mas ele, o monstro do pântano, não estava na água. Ele estava feliz.*

Túlio - *Era a primeira vez que ele tinha saído da água.*

Nícolas - *É, o pântano estava feliz.*

Túlio - *Foi a primeira vez que eles saíram do pântano para fazer uma festa juntos.*

Pesquisadora - *Eles eram amiguinhos?*

Nícolas - *Sim, eles eram amigos do pântano.*

Considerações finais

O processo subjetivo da notação musical das crianças expresso em suas notações é revelado no modo como elas constroem suas notações musicais materializando os instrumentos na maneira como se organizam, como desenvolvem suas narrativas, pelo seu imaginário, pelo contexto individual e social de sua subjetividade. Também se expressa no modo como se relacionam com seus pares, até eleger um símbolo, onde representam suas vivências como uma totalidade integrada.

Os registros de vídeo e áudio proporcionaram a análise minuciosa do que havia ocorrido nos grupos, permitindo perceber que as crianças mergulharam na atividade, revelando suas vivências e conhecimentos próprios. Minhas intervenções, no processo dialógico, também foram uma via muito importante, através das quais pude investigar o processo de construção da informação, para identificar a subjetividade expressa, na atividade de notação musical.

A presente pesquisa foi um estudo de caso realizado com um grupo de crianças dotadas de uma singularidade própria. Por essa razão, não pode ser enquadrada em uma concepção única sobre o processo subjetivo das notações musicais realizadas pelas crianças.

Ao buscar formas de ouvir e escutar as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, procurei valorizar aspectos relacionados à sua autonomia e possibilidades de cooperação. A criança, como sujeito ativo e participativo, pode revelar a sua condição de sujeito.

Retomando e reforçando a importância da voz da criança nesse processo, recomendo o desenvolvimento de pesquisas que enfoquem, em sua concepção epistemológica, a investigação *com* crianças e não *sobre* crianças.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil**: alguns aportes. Disponível em: <http://www.gpime.pro.br/grupec/adm/impressos/trabalhos/TR_15.pdf> Acesso em: 13 de out. 2010.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição de Sentidos. **Psicologia**: ciência e profissão. Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 mai. 2010.

BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas da apreensão e da notação musical de ritmos simples. In.: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990, p. 97-124.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.

Núm. 3, 2008, pp. 356-364. *Revista do Rio Grande do Sul* CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Apresentação. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Müller, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p. 351-360, mai/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 out. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Branco demasiado branco... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.143-162.

FREY-STREIFF, Marguerite. A notação de melodias extraídas de canções populares. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990, p. 125-168.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações:** o conhecimento novo na composição musical infantil. Porto Alegre: 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SINCLAIR, Hermine. Introdução. In.: SINCLAIR, Hermine (Org.) **A produção de notações na criança:** linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, 1990, p. 13-18.

SOUZA, Jusamara Viera. O Cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara Vieira (Org.) **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 17-31.

“O Santo e a Porca” na escola: um processo de desmontagem do espetáculo

Kamila Rodrigues Debortoli¹

Resumo: Este artigo trata de uma pesquisa que toma como ponto de partida as dificuldades enfrentadas pelo ensino de teatro na escola e inspira-se nos *Ensaio de Desmontagem do Espetáculo*, proposto pelo projeto *Formação de Público*, realizado em São Paulo (2001-2004). O processo relatado tem como objetivo experimentar com alunos de quinta e sexta série do ensino fundamental, as mesmas etapas propostas pelo projeto: *ensaios de preparação, apresentação teatral e ensaios de prolongamento*. Este formato, além de possibilitar que os alunos percebam-se como artistas em processo, permite uma reflexão sobre a articulação do professor também como artista na escola, diminuindo desta forma, o isolamento histórico que existe entre estes profissionais e facilitando a atuação do professor-artista.

Palavras-chave: pedagogia do teatro; professor-artista; *ensaios de desmontagem do espetáculo*.

“The Saint and Pig” in school: a process of disassembly of the spectacle

Abstract: This article discusses a study that tackles on the difficulty of teaching drama at school and is inspired by the *Rehearsal of Disassembly the Spectacle*, proposed by the project *Formation of Public*, held in São Paulo (2001-2004). The goal of the process described is to use the same steps proposed on the project with students from fifth and sixth grade of elementary school: *preparation rehearsal, theatrical performance and extension trials*. This format, besides enabling the students to perceive themselves as artists in the process, allows a reflection on the articulation of the teacher as well as an artist in school, decreasing this way the historical isolation that exists between these professionals and easing the work of the teacher-artist.

Keywords: theater-education; teacher-artist; rehearsal of *disassembly the spectacle*.

O processo que será aqui discutido é parte integrante do meu trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Esta pesquisa foi motivada pelos preconceitos que envolvem o ensino curricular de Artes e reconhece este espaço destinado ao fazer artístico como essencial à formação do indivíduo, assim como as demais áreas do conhecimento.

O ensino do teatro proporciona um exercício de diálogo e reflexão, além de estimular a visão crítica e a autonomia interpretativa do sujeito, contribuindo para que este se perceba também como responsável pelo processo sócio-histórico-cultural que o envolve. Sob essa perspectiva, a prática teatral que será relatada foi desenvolvida no eixo curricular, na *Escola Municipal Vitor Miguel*, localizada no bairro do Itacorubí em Florianópolis, três vezes por semana, durante os meses de agosto e setembro de 2008, completando trinta horas/aula. Os alunos envolvidos tinham entre dez e quinze anos, frequentadores da quinta e

sexta série do ensino fundamental desta instituição. Esta prática foi inspirada no trabalho dos *Ensaio de Desmontagem do Espetáculo* proposto pelo projeto *Formação de Público*, que foi desenvolvido de 2001 a 2004 em São Paulo. Apresento este trabalho principalmente a partir das considerações de Flávio Desgranges (2006), que atuou como orientador no último ano do projeto.

O projeto formação de público e os ensaios de desmontagem do espetáculo

O teatro inicia o século XX cheio de questionamentos sobre seu próprio sentido e sobre sua relação com a sociedade. A contemporaneidade traz mudanças no modo de vida das pessoas, que tendem a refletir no desejo de novos procedimentos estéticos, que estejam assim em sintonia com a percepção do espectador destes dias.

Transformações na arte teatral alteram a relação da cena com a sala de teatro, e do palco com a plateia. O texto também é retirado da posição central do espetáculo, atribuindo-se a ele igual importância aos outros elementos da encenação. Tais transformações “conferem ao espectador um papel fundamental no evento teatral, já que cabe a

¹ Graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Teatro da mesma instituição – Mestrado. Atualmente pesquisa: Dramaturgia, Nelson Rodrigues, Teatro Brasileiro e Performatividade. Possui experiência na área de artes e educação. Desde 2008 atua principalmente como professora de teatro, além de realizar trabalhos como atriz e diretora teatral. Reside na rua João Nilo Morfim, 117, apt. 203 Bl. A. Bairro Nossa Senhora do Rosário, São José – SC. Cep: 88110-687. Endereços eletrônicos: kahmilinha@hotmail.com / kamiladebortoli@gmail.com.

ele decodificar, relacionar e interpretar o conjunto complexo de signos propostos em um espetáculo” (DESGRANGES, 2004, p. 17).

Desta forma, a relação do espectador com a obra teatral não é mais a de alguém que tenta compreender algo que o artista queria expressar, vai além disto, o espectador é alguém que elabora uma interpretação sobre a obra teatral, participando ativamente e criativamente. Percebemos assim, que o significado da obra não precisa ser entendido pelo espectador, mas sim construído por ele. Portanto, se o espectador não compreender que também é autor da obra, o fato artístico não será efetivamente concebido.

O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador e obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem no receptor, mas na relação destes três elementos. (DESGRANGES, 2006, p.28)

Esta atitude proposta ao espectador confere um aspecto pedagógico na relação com a arte, pois necessita que o indivíduo crie interpretações próprias à cerca do que foi proposto pelo autor, participando assim da autoria da obra. A experiência com a arte passa então a estimular a autonomia crítica e interpretativa do espectador, que atua assim como sujeito ativo perante a obra.

É justamente sobre esse olhar especial para a condição de espectador que surge o projeto *Formação de Público*, resultado de uma parceria entre a Secretaria de Cultura e a Secretaria de Educação de São Paulo. Iniciado em julho de 2001 este projeto alcançou as escolas municipais obtendo um público total de 34.923, em 2003 cresceu significativamente, e em 2004 chegou a atender 305 escolas, alcançado um público aproximado de 257.000 alunos.

Espectadores jovens e adultos, professores e alunos das escolas municipais inscritas eram atendidos pelo projeto. Esta formação durava em torno de um ano. Durante a semana os espetáculos eram dedicados ao público escolar e durante os finais de semana atendiam ao público em geral. Inicialmente definiu-se que os alunos das escolas municipais formariam o público alvo do projeto, porém logo foi constatado que a participação dos educadores seria fundamental para que se desenvolvesse uma real prática de formação. Portanto, de três a sete educadores das escolas participantes do projeto, deveriam acompanhar um curso oferecido sobre o fenômeno teatral, que era ministrado ao longo do ano pelos monitores. Este curso, além de discutir a linguagem cênica, tratava de sugerir atividades que tinham como inspiração a peça assistida.

A instalação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) nas periferias da cidade, muito contribuiu para o crescimento do *Formação de Público*. Em 2004 o projeto mudou-se para estes centros, que representavam novos espaços para o fazer teatral em São Paulo. De fato, desde seu início, o projeto *Formação de Público*, mostrou-se um tanto inovador na área da cultura, de modo especial, no teatro. A expectativa de levar público ao teatro

foi, desde o princípio, superada. O projeto foi além da “ida ao teatro”, desenvolveu um processo de formação denominado *Ensaios de Desmontagem do Espetáculo*. Nesse processo, os participantes eram então convidados a dialogar com o espetáculo teatral, a partir de estímulos oferecidos antes e pós-espetáculo pelas oficinas, ou seja, a *desmontagem* consistia em três momentos distintos: *ensaios de preparação, apresentação teatral e ensaios de prolongamentos*.

Antes de se iniciar a *desmontagem*, monitores eram preparados. Este treinamento acontecia centrado nas peças escolhidas. Mobilizavam-se então questões e percepções a respeito da pluralidade do espetáculo (texto, autor, espaço cênico, figurino, direção, cenário, sonoplastia, etc.) Iniciando os *ensaios de preparação*, os monitores iam às escolas para realizar oficinas com atividades específicas, objetivando preparar e sensibilizar o espectador em formação. Aspectos de relevância em determinada montagem eram selecionados e então estudados de forma mais minuciosa, ativando assim a recepção do participante. Esta etapa contribuía facilitando a “leitura” do espetáculo, não apresentando uma análise pronta, mas sim ativando a percepção do espectador para as possibilidades cênicas que lhe serão apresentadas.

A escolha dos espetáculos era realizada objetivando contemplar qualidade e variações estéticas, de forma que se propiciasse ao público uma visão ampla do teatro que era produzido na cidade. No dia do espetáculo, os monitores eram responsáveis por estabelecer uma relação de cumplicidade entre o público e a encenação. Acolhiam e instalavam os espectadores, faziam também considerações sobre algum aspecto importante do espetáculo ou retomavam algum trabalho realizado durante os *ensaios de preparação*.

Após as apresentações aconteciam os debates. Os artistas colocavam-se a disposição para conversar com os espectadores. Neste momento, artistas e monitores, na condição de formadores/educadores, deveriam dar atenção tanto a questões relacionadas ao acontecimento teatral como as interpretações individuais dos espectadores.

Realizados após as apresentações, os *ensaios de prolongamento* tinham como objetivo instigar a interpretação dos aspectos teatrais observados pelo grupo. Desenvolviam-se também procedimentos que estimulavam os espectadores a estruturar cenas que refletiam a compreensão do que foi assistido. O mais importante nesta etapa, não era descobrir o que o espetáculo “queria dizer” e sim, o que cada espectador iria elaborar impulsionado pelo que foi apresentado. Desta forma, a função do mediador teatral era, a partir do espetáculo assistido, instigar a autonomia crítica e interpretativa do indivíduo, a fim de que ele se expressasse de forma artística e participasse do processo como co-autor da obra.

“O Santo e a Porca” na escola

O fator que impulsionou a realização desta prática inspirada nos *Ensaios de Desmontagem do Espetáculo* foi o fato de considerar que esta proposta reforça o cará-

ter pedagógico presente na experiência com a arte. As etapas do processo contemplam às três linhas de ação indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs-ARTES) como facilitadoras da construção do conhecimento em teatro: fazer, apreciar e contextualizar. Além disso, incluindo uma apresentação teatral ao longo do processo, seria possível tomar tal espetáculo como referência real e comum a todos. Essa referência, portanto, soaria também como facilitadora da compreensão da linguagem cênica.

Neste processo, o espetáculo foi apresentado na escola, propondo uma aproximação ainda maior entre a instituição e os artistas. “O Santo e a Porca” foi a encenação que fez parte da *desmontagem*, trata-se de uma livre adaptação da obra de Ariano Suassuna, realizada pela Cia. de Teatro Vanguarda. A escolha desta montagem se deu por algumas facilidades. Como naquele momento eu fazia parte da companhia e do elenco deste espetáculo, seria possível viabilizar a comunicação entre as partes envolvidas no trabalho. Tendo participado de todo processo de criação, também conhecia bem a narrativa e a estrutura da encenação, o que contribuía com o planejamento das atividades que seriam realizadas.

O processo proposto contou com as três etapas sugeridas pelos *Ensaio de Desmontagem do Espetáculo*, mantendo também os mesmos objetivos. Porém, incluí ainda outros dois momentos que identifiquei como *ensaios de construção*, espaço dedicado à criação e ao ensaio de pequenas cenas; e a *apresentação final* que seria a aula dedicada às apresentações dos grupos. Segue alguns exemplos de atividades desenvolvidas em cada etapa, selecionados por cumprirem devidamente seus objetivos.

A sensibilização (Ensaio de preparação)

A) Objetivo: Sensibilizar as turmas para a apresentação através de dinâmicas que introduzam o universo cênico do espetáculo O Santo e a Porca. A narrativa será o aspecto da encenação estudado com mais cuidado, atendendo para os temas fé e avareza.

B) Exemplo de atividades desenvolvidas: *Criando história*, cada grupo recebeu uma sentença inicial que deveria servir de estímulo para criação de uma história. Essa sentença estava diretamente relacionada com a narrativa do espetáculo que seria apresentado.



Criando história - 5ª série



Crindo história - 5ª série



Crindo história - 6ª série

C) Reflexão: Esta, entre outras atividades, incentivaram os grupos a discutirem questões ligadas à fé e a avareza. Desta forma, os alunos já estavam sendo sensibilizados e transportados para o universo da peça que seria apresentada. O que facilitou a identificação das turmas com o espetáculo.

O Santo e a Porca (Apresentação teatral)

A) Objetivo: Apresentar o espetáculo O Santo e a Porca na escola.

B) Exemplo da atividade desenvolvida: *Apresentação e Debate*, esta etapa contempla o contato dos alunos com o espetáculo e os artistas.



Cena do espetáculo



Relação dos alunos com objetos



Ilustração do espetáculo



Alguns alunos e o grupo teatral



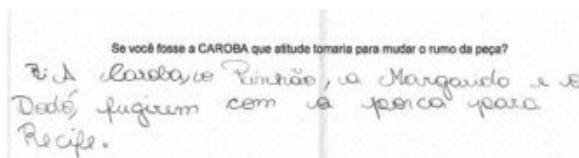
Ilustração do espetáculo

C) Reflexão: Com figurino e maquiagem acolhi a platéia e retomei a questão das histórias trabalhadas em sala, com esta atitude, assumi o papel de monitora, como no projeto *Formação de Público*. Poucas foram as perguntas lançadas no debate, o interesse dos alunos estava voltado para a aproximação com os artistas, os objetos e o cenário. Essa relação estabelecida com o todo do espetáculo, muito facilitou o desenvolvimento das noções de personagem e elementos cênicos durante os *ensaios de prolongamento*. Foi possível perceber que as turmas identificaram as coincidências entre as histórias criadas e a narrativa de O Santo e a Porca.

Estímulo à autonomia crítica e interpretativa (Ensaio de prolongamento)

A) Objetivo: Facilitar o conhecimento em teatro através de uma referência concreta e comum a todos: O Santo e a Porca. Colocar os alunos na condição de co-autores da obra e conscientizá-los deste fato através do estímulo a autonomia crítica e interpretativa.

B) Exemplo da atividade desenvolvida: *Ilustração do espetáculo*, individualmente os alunos deveriam elaborar um desenho mostrando sua compreensão de alguma parte do espetáculo, ilustrando também os elementos cênicos presentes neste. *Se eu fosse o personagem*, os grupos deveriam responder uma pergunta com o objetivo de fazê-los refletir sobre outras possibilidades de destino para os personagens. Entrando em um acordo sobre a resposta, a mesma deveria ser representada através de uma imagem ou cena muda.



Resposta grupo 1 - 5ª série



Resposta grupo 1 - 5ª série

C) Reflexão: Durante todas as aulas dedicadas aos *ensaios de prolongamento*, o espetáculo permaneceu presente. A experiência obtida com a apresentação e o contato com os elementos da encenação soaram como grandes facilitadores do processo. Estimulando a autonomia crítica e interpretativa, as atividades propunham que os alunos percebessem que sua participação era essencial para efetivação do ato artístico, que se estabelecia entre autor (Ariano Suassuna), obra (Espetáculo O Santo e a Porca) e espectador (os alunos). Nesta etapa, os alunos tiveram a oportunidade de criar respostas cênicas aos estímulos lançados pelo espetáculo, trouxeram a cena referências do próprio cotidiano para mudar o destino dos personagens criados por Suassuna.

A caminho das cenas (Ensaios de construção)

A) Objetivo: Definir equipes de trabalho e propor a criação de cenas onde os alunos deveriam mostrar a autonomia adquirida durante as etapas anteriores.

B) Exemplo da atividade desenvolvida: *ensaios das cenas*, este momento foi exclusivamente dedicado ao ensaio das cenas criadas pelos alunos.



Ensaio das cenas 5ª série



Ensaio das cenas 5ª série



Ensaio das cenas 5ª série

Reflexão: Nesta etapa o processo tomou caminhos diferentes nas turmas. Enquanto na quinta série os alunos mostravam-se dedicados a estruturação das cenas, na outra turma precisei assumir um personagem nos grupos e instigar o processo criativo. Porém, dentro ou fora de cena, foi possível exercitar a função de diretora, impulsionando a criação nos grupos e sugerindo possibilidades.

Em cena: os alunos! (Apresentação final)

A) Objetivo: Apresentar as cenas construídas, a fim de proporcionar aos alunos a experiência da relação palco/platéia.

B) Exemplo da atividade desenvolvida: *Apresentação Final*, cada grupo deveria organizar-se para apresentar sua cena ao público, que seria formado pelos próprios colegas da turma.



Cena final na 6ª série



Cena final na 5ª série



Alunos 5ª série

C) Reflexão: As cenas apresentadas foram apenas o reflexo dos *ensaios de construção*. O produto final apareceu de forma muito diferente nas duas turmas. Assumindo uma personagem em praticamente todos os grupos da sexta série, tive que iniciar as cenas, de forma a estimular os demais alunos a participarem representando seus personagens, conforme o combinado nos ensaios. A quinta série mostrou muito mais autonomia, providenciaram todo material necessário para apresentação, construíram parte do cenário e até mesmo uma porca, muito parecida com a que foi usada no espetáculo. Mesmo diante destas diferenças, considero que a criação e apresentação das cenas foram de fundamental importância para finalização do processo, uma vez que desta forma foi possível colocar os alunos na condição tanto de artistas, responsáveis pela criação e apresentação das cenas, como de espectadores, responsáveis pela concretização do ato artístico através da autonomia interpretativa.

Considerações sobre a *desmontagem*

O diferencial proposto pela *desmontagem* é a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre fato artístico e espectadores. A apresentação teatral torna-se responsável por impulsionar todo processo, acaba sendo tomada pelos alunos como referência e estímulo na realização das atividades. O formato proposto, além de possibilitar o acesso a obra de arte, permite exercitar o olhar dos expectadores em formação, tornando-os conscientes da sua importância para a concretização do ato artístico. É possível constatar também, que as etapas do processo soam como facilitadoras do conhecimento em teatro, uma vez que compreendem claramente as ações indicadas pelos PCNs-Artes. Os *ensaios de preparação* compreendem “o fazer”, a *apresentação teatral* “o apreciar” e os *ensaios de prolongamento* compreendem tanto “o fazer”, como “o contextualizar” e “o apreciar”. Na prática relatada inclui ainda duas novas etapas, os *ensaios de construção* e a *apresentação final* que acabam por reforçar estas ações.

Agora traçando um olhar sobre a *desmontagem* e o profissional envolvido nela, destaco a possibilidade da atuação deste não apenas como professor, mas também como artista, ou ainda, professora-artista. Entendo por professor-artista, o profissional da área da educação devida-

mente habilitado para atuar ministrando aulas de Artes em escolas, e que muito além disso, acredita nas instituições de ensino como mais um espaço possível para se desenvolver trabalhos artísticos consistentes, ou ainda, como sugere Isabel Marques (1999), trabalhos artísticos-educativos. Para essa autora, o artista-docente, possibilita que os processos de criações artísticas possam ser compreendidos também como processos educacionais. Neste sentido, a *desmontagem* propõe uma prática tanto artística quanto pedagógicas. Se por um lado o aluno é sensibilizado e tem seu olhar exercitado como espectador, por outro tem a oportunidade de se sentir também como um artista, expressando de forma cênica interpretações pessoais sobre o espetáculo assistido. Assim, tal processo oportuniza a atuação do professor-artista, que ao longo do trabalho, assim como ocorreu na prática descrita, tem ainda a oportunidade de se exercitar como ator e encenador.

Muitos foram os desafios a serem superados durante o processo, porém os apontamentos aqui registrados propõem uma reflexão acerca da necessidade de aproximar artistas e escola, afim de que o isolamento histórico que existe entre o artista e o arte-educador seja superado. É necessário romper com a distinção pontuada por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2000), onde ao artista se atribui a dívida do dom e ao professor as questões pedagógicas. Esse pensamento retrógrado é fruto da dissociação entre arte e educação e reforça o preconceito com o fazer teatral na escola. Os próprios artistas acabam apoiando este preconceito quando não compreendem as escolas como espaços potenciais para realização de processos artísticos sólidos. Da mesma forma, as escolas precisam compreender a necessidade dos arte-educadores atuarem de forma plena, ou seja, como professores-artistas.

Tratei de apresentar os *ensaios de desmontagem*, acreditando que as etapas propostas soam como facilitadoras tanto da aproximação entre a escola e os artistas, como da construção do conhecimento em teatro. Além disso, tal processo permite a atuação do professor-artista, profissional comprometido com a formação do espectador e responsável por oportunizar que o mesmo perceba-se como artista em processo.

Referências

AGUIAR, Flávio. **História do Projeto**. Projeto Formação de Público 2001-2004. São Paulo. 2004. p.10-12.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: HUCITEC: Mandacaru, 2006.

_____. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Oficinas de Espectadores**: a desmontagem como processo criativo. Projeto Formação de Público 2001-2004. São Paulo. 2004. p. 17-20.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Além das Dicotomias**. In: Seminário Nacional de Arte Educação, 15, 2000, Montenegro. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2000, p. 31 a 34.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa e em língua espanhola, vinculados à área das artes e arte/educação. Os textos são selecionados a partir de pareceres elaborados por, pelo menos, dois membros da Comissão Editorial. Em função da especificidade de temática, alguns textos podem ser avaliados através de parecer de membro do Conselho Consultivo, ou de parecerista *ad hoc*.

A Revista reserva-se o direito de priorizar a publicação de artigos de autores que não publicaram no número imediatamente anterior. Os textos enviados serão reservados, com a anuência de seus autores, para publicação nos próximos números.

A editora da FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Ao enviar o texto, o colaborador aceita automaticamente as normas da revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto. Embora submetidos à revisão lingüística, a responsabilidade sobre formato, correção e conteúdo é dos respectivos autores/colaboradores. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado que confirmem contribuição importante e inovadora ao campo da pesquisa em arte e ou arte/educação.

Os artigos deverão ser enviados em forma impressa, acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word 97 – 2003, para:

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 – Montenegro/RS

Orientações para envio de artigos originais, em ordem de apresentação.

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto. (letras minúsculas, fonte 16, negrito, centralizado)
2. Nome(s) do(s) autor(es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, devem aparecer em rodapé, indicado por algarismo arábico.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto, precedidas da identificação: Palavras-chave
5. O título e o subtítulo em inglês.
6. Resumo em inglês: *Abstract*.
7. Palavras-chave em inglês (*Keywords*), separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. As notas explicativas devem ser colocadas em seqüência única, em rodapé, ao final de cada página, numeradas em algarismos arábicos. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
10. Referências elaboradas conforme NBR 6023. Exemplo:

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 107-139.

11. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520. Exemplo:

[...] o conhecimento pode permanecer como uma representação exterior à experiência e o saber é uma apropriação da representação pela experiência (apropriação que sempre traz uma medida de criação). Essa apropriação não diz respeito a que se entenda e signifique a representação, mas que ela se precipite como um representante [...] que é sempre indicativo de uma atividade, índice de um sujeito. (COSTA, 2001, p.48)

ou então:

Segundo Costa (2001, p.248) _____

12. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
13. Ilustrações (desenhos, fotos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere. As imagens em extensão JPG, devem ter resolução compatível com os atuais processos de impressão de revistas.
14. Os textos devem ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso. A digitação é em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

Observações para envio do material:

O texto deve vir precedido de uma identificação na qual conste o nome do(s) autor(es), a maior titulação e a instituição de vínculo, bem como um **resumo de no máximo 250 palavras e três palavras-chave**.

Endereços para envio do material:

O material impresso deve ser endereçado para:

Maria Isabel Petry Kehrwald

Revista da FUNDARTE

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 Cep: 95780-000 - Montenegro/RS/BR

E para o e-mail julia@fundarte.rs.gov.br

Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE

No ano de 2011 o Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE, juntamente com os professores da instituição elaboraram e executaram o projeto do terceiro volume do Caderno Pedagógico FUNDARTE. O produto final ficou uma espécie de “retrato” do trabalho desenvolvido pela instituição. Um grupo de alunos que tocam instrumentos heterogêneos, com uma formação inesperada, regidos por um maestro que por sua vez fez parte deste grupo em sua infância e juventude. Ou seja, a FUNDARTE, tradicionalmente, formando seus mestres.

Este é um momento especial para este grupo de músicos iniciantes que pretendem mostrar um pouco da música regional do Rio Grande do Sul de uma forma criativa, técnica e divertida para todos.

O projeto **Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE: divulgando a música gaúcha**, foi uma elaboração coletiva dos professores de música da FUNDARTE, onde todos participaram com alguma ideia ou comentário. Tem como objetivo principal divulgar a música folclórica do Rio Grande do Sul através da preparação de um repertório com músicas característica deste estado que foram gravadas em CD, e, as partituras registradas em um caderno pedagógico. Também está prevista a realização de uma pequena turnê de seis concertos pela Região Sul do Brasil e a distribuição gratuita do caderno pedagógico para universidades e escolas de música desta região.

Graças à aprovação no Ministério da Cultura, através da Lei Federal de Incentivo à Cultura - Lei Rouanet - e a sensibilidade e o apoio das empresas Tanac S/A, Unimed Vale do Caí, CNP Engenharia de Sistemas e a Companhia Brasileira de Cartuchos é que foi possível a realização desta etapa do projeto.

O Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE é um dos dez grupos artísticos que a instituição mantém. Iniciou suas atividades com o nome de Orquestra Infanto Juvenil da FUNDARTE em agosto de 1977, tendo como professores Roberto Bastos André e Merice Jahn, e, regência do maestro Hermes de Andrade. Em 1979 teve a regência do professor Carlos Jurandir Calazans de Almeida e em 1984 da professora Maria Inês Kindel.

Esta orquestra modificou-se no decorrer dos anos e seu nome passou a Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE. Em 1995, sob a regência do professor Alexandre Birnfeld os integrantes começaram a realizar ensaios por naipes sob o comando de professores de instrumentos específicos da área de música. Prepararam um repertório especial e realizaram uma turnê para Indiana nos Estados Unidos, em 1996. Posteriormente o grupo foi regido pela professoras Lúcia Teixeira e depois Claudia Dreher.

A partir de 1999 o Conjunto esteve sob a regência de Adriana Bozzetto cuja proposta foi a participação e socialização dos alunos do curso básico de música da FUNDARTE, de forma a conciliar diversidades de idades e de experiências. Os objetivos centrais do grupo são: integrar alunos de diversos instrumentos musicais; divulgar o trabalho do grupo com apresentações variadas; explorar a criatividade dos alunos através de um repertório eclético.

Este grupo conta com alunos de acordeon, flauta doce, violão, saxofone, violino, viola, violoncelo, contrabaixo elétrico e acústico, teclado, guitarra e percussão.

Em 2010 o grupo esteve sob a coordenação e regência da professora de cordas Karin Lorenz Kupas, e, em 2011 para este projeto de músicas gaúchas, contou com a regência e arranjos do professor Matheus Kleber, e, com a participação especial como arranjadores dos professores Alexandre Birnfeld e Daltro Keenan Junior. A coordenação do projeto esteve sob a responsabilidade da professora de Educação Musical Júlia Maria Hummes e da psicopedagoga Márcia Pessoa Dal Bello.

Júlia Maria Hummes
Profª Mestre em Educação Musical
Diretora Executiva da FUNDARTE



Gravação do CD no Teatro Therezinha Petry Cardona
Foto Marinês de Oliveira



Concerto de Pré-lançamento do CD
Conjunto Instrumental Jovem da FUNDARTE
Foto Marinês de Oliveira

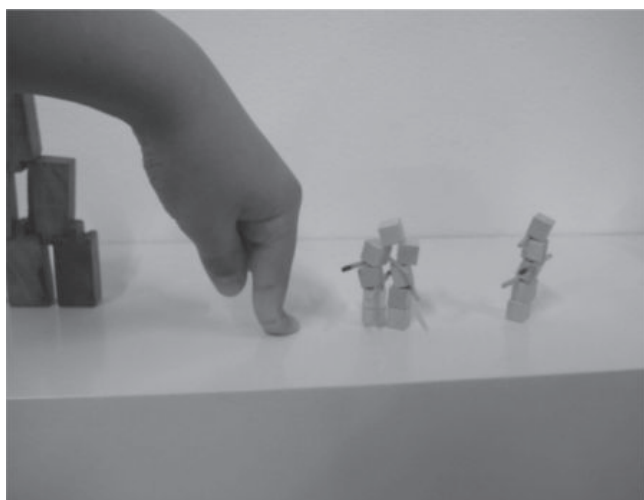
Galeria de Arte e seus projetos

A Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE, é um espaço expositivo que visa estimular, fomentar, mostrar e difundir a produção artística contemporânea, local, nacional e internacional. O seu nome se deve à artista plástica Loide Fialho Schwambach, montenegrina de coração, e professora do Atelier de Arte da instituição.

Dentre as ações que fazem parte da Galeria estão: O Salão de Arte 10x10 (bianaual), Exposições por Edital Público e convidados, atividades de Gravura na Rua e **Mediações** (ações educativas) durante as exposições.

O grupo que realiza as **Mediações** é formado por alunos da UERGS que planejam com a coordenação da galeria, as ações educativas que ocorrerão, tanto as de apreciação estética, quanto os trabalhos práticos que oportunizam a vivência das experimentações artísticas. São agendadas visitas com escolas, alunos da FUNDARTE e todos aqueles que tiverem interesse em conhecer arte. Em 2011 foram realizadas 31 mediações com um público estimado de 359 pessoas.

A coordenação da Galeria de Arte é da prof^a. de Artes Visuais Patriciane Born.



Fotos de ações educativas realizadas durante o 3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10x10 realizado em outubro de 2011. Fotos: Marinês de Oliveira



Mediação realizada durante a exposição “Empilhamentos” de Ernani Chaves, em 2011
Foto: Marinês de Oliveira



Gravura na Rua realizada no Parque Centenário de Montenegro, em 2011.
Foto: Marinês de Oliveira