

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rejane Reckziegel Ledur

Tese de Doutorado

**ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA ARTE:  
a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul  
sob o olhar da semiótica discursiva**

Porto Alegre  
2013

**Rejane Reckziegel Ledur**

**ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA  
ARTE: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o  
olhar da semiótica discursiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa:

Educação: Arte Linguagem Tecnologia

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Analice Dutra Pillar

Porto Alegre

2013

### CIP - Catalogação na Publicação

Ledur, Rejane Reckziegel

Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva / Rejane Reckziegel Ledur. -- 2013.  
231 f.

Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Produção de sentido. 2. Arte contemporânea. 3. Experiência estética. 4. Ensino de arte. I. Pillar, Analice Dutra, orient. II. Título.

Rejane Reckziegel Ledur

**ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DA  
ARTE: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o  
olhar da semiótica discursiva**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de ago. 2013.

---

Profª Drª Analice Dutra Pillar – Orientadora

---

Profª Drª Luciana Gruppelli Loponte (PPGEDU/UFRGS)

---

Profª Drª Umbelina Maria Duarte Barreto (UFRGS)

---

Profª Drª Elizabeth Milititsky Aguiar (UNESC)

---

À *Júlia*,  
por me proporcionar a experiência singular da  
maternidade na maturidade.

Ao *Gabriel* e a *Fernanda*,  
pela presença.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Analice Dutra Pillar, pela acolhida afetiva nesse programa de ensino, proporcionando-me a produção de sentidos nas reflexões teóricas, assim como, a oportunidade de conviver com sua experiência e conhecimento, que foram fundamentais para a realização do trabalho.

À Luciana Gruppelli Loponte e Umbelina Barreto, que me acompanharam nesse percurso, dialogando na qualificação da proposta e participando da banca examinadora. Suas contribuições foram muito significativas ao provocar a reflexão teórica e o olhar para a escola a partir das questões da arte.

À Elizabeth Milititsky Aguiar, pela presença, acolhida e disponibilidade de ler a tese e contribuir com suas reflexões, sendo uma referência afetiva no percurso de pesquisa.

À Lucimar Belo Frange, pelas palavras inspiradoras redigidas no parecer de qualificação do projeto de tese, que ecoaram no transcorrer da pesquisa e orientaram a escrita da tese.

Aos professores Cibele, Átila, Mara e Marília, colegas da Rede Municipal de Ensino de Canoas, que me acolheram em suas escolas e me permitiram adentrar na rotina escolar e participar das “viagens” com seus alunos à Bienal do Mercosul.

Aos colegas do GEARTE, pela amizade e apoio em todos os momentos

Aos colegas da Secretaria Municipal de Cultura de Canoas, em especial Tutti, Ligia, Sandra, Rosângela e Romilda, que conviveram diretamente comigo no período da escrita da tese, respeitando meus momentos de ausência na rotina da Casa das Artes Villa Mimosa.

Ao Renato Garcia, Diretor do Curso de Artes Visuais da ULBRA, pelo estímulo e amizade.

À minha família, em especial meus pais Rudy e Maria Reckziegel, que me apoiaram incondicionalmente no decorrer do processo, acolhendo a pequena Júlia nos meus momentos de ausência e dedicação ao doutorado. Aos meus irmãos Paulo, Rogério, André e Marta pelo apoio fraterno.

Ao Fernando, Gabriel e Fernanda que respeitaram a minha ausência e compreenderam a importância deste momento para o meu crescimento pessoal e profissional, dando-me força, apoio e motivação no decorrer de todo o processo.

À Júlia, que nasceu no percurso, dando um sentido todo especial a vida. Suas garatujas iniciais ficaram registradas nos meus livros e, no decorrer do processo, foram criando formas, agregando cores, transformando-se em lindos desenhos que me encantam diariamente.

E em especial, aos alunos da Rede Municipal de Ensino Canoas, que contribuíram diretamente com a pesquisa, compartilhando suas experiências, reflexões, opiniões, inquietações, percepções e sentidos, tornando a escrita da tese uma experiência singular.

## RESUMO

A tese tem por finalidade problematizar a produção de sentido na arte contemporânea. O foco de investigação está voltado para as experiências estéticas dos alunos em saídas pedagógicas à 8ª Bienal do Mercosul. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Fundamenta-se no conceito de experiência de John Dewey, encontrando, na semiótica discursiva de A. J. Greimas, o referencial teórico-metodológico para a análise da significação. O estudo discute os desafios da educação atual, a partir do olhar e da experiência com a arte contemporânea no contexto escolar. Para isso, enfatizam-se as abordagens de Thierry de Duve e Ana Mae Barbosa, ao problematizar o ensino da arte, e fundamentam-se, as reflexões sobre a arte contemporânea, nas teorias de Arthur Danto, Anne Cauquelin e Nicolas Bourriaud. A pesquisa envolve as experiências estéticas de alunos das séries finais do Ensino Fundamental de três escolas da Rede Municipal de Canoas/RS, que são analisadas tendo como referência os regimes de sentido e interação propostos por Eric Landowski. Ao considerar a interação com a arte contemporânea como uma experiência sensível e inteligível, observou-se a recorrência de sentidos específicos apoiados em princípios fundamentais da experiência estética com a arte contemporânea. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos, produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea, foi representada por meio do “quadrado semiótico”. Nesse esquema, salientam-se os regimes de *contemplação*, *interrogação*, *significação* e *percepção*, como resultantes da apreensão estética da arte contemporânea.

Palavras-chave: Produção de sentido. Arte contemporânea. Experiência estética. Ensino da arte.



## ABSTRACT

This thesis aims to problematize the meaning production in contemporary art. It is based on an investigation that used the esthetic experiences of students in their pedagogical visits to the 8<sup>th</sup> Mercosul Biennial. The research is characterized by a qualitative approach that intends to comprehend the meanings that are assigned to the experiences by each subject. The theoretical support is the John Dewey concept of experience, finding in the discursive semiotics of A. J. Greimas the theoretical and methodological source to the meaning analysis. The study discusses the challenges of present day education, considering the ability to see and the experience with contemporary art at the school context. In order to do this, since it is problematized the teaching of art, there is an emphasis on the approaches developed by Thierry de Duve and Ana Mae Barbosa, and to comprehend contemporary art, it is taken the support of Arthur Danto, Anne Cauquelin e Nicolas Bourriaud theoretical ideas. The research takes the experiences from students in final grades of Elementary Education from three public schools assisted by the city of Canoas/RS/Brazil. These experiences were analyzed using the modes of meaning and interaction that were presented by Eric Landowski. As the interaction with contemporary art was considered as a sensible and intelligible experience, it was observed the recurrence of specific meanings grounded in basic principles from the esthetic experience with contemporary art. The comprehension built around the perception of meanings, which were produced by the students in the interaction with contemporary art, was represented using the semiotic square. In this scheme, modes of *contemplation*, *questioning*, *meaning* and *perception* were pointed out as a result of contemporary art apprehension.

Key-words: Meaning production, Contemporary Art, Esthetic experience, Teaching art

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sandy Skoglund (1946) - A Breeze at Work, 1987 .....	15
Figura 2: The Empty Museum (1993), de Ilya e Emilia Kabakov .....	50
Figura 3 Obra: <i>Ilusion</i> - Raquel Schwartz (Bolívia) .....	51
Figura 4: Formação de professores- Canoas .....	53
Figura 5: Artista Diego Maleiro participando de uma atividade na EMEF Arthur Pereira de Vargas – Canoas/RS .....	54
Figura 6: Vídeo instalação a <i>Boca de Jarro</i> (Ana Gallardo) .....	56
Figura 7: Logomarca da 8ª Bienal do Mercosul.....	58
Figura 8: Obra <i>Tapume</i> (2009) - Henrique Oliveira .....	63
Figura 9: <i>Ao contrário da Orientação Natural</i> (2009) - Rodrigo Vergara e José Diaz .....	67
Figura 10: Exposição Eugênio Dittborn - Santander Cultural.....	85
Figura 11: Espaço de convivência da escola .....	87
Figura 12: Mostra Geopoéticas – Cais do Porto.....	95
Figura 13: Desenhos realizados pelos alunos .....	104
Figura 14: Encontro com as artistas Ana Flávia e Maria Helena.....	123
Figura 15: Caminhada pelo dique do Bairro Rio Branco, Canoas (RS) .....	123
Figura 16: Visita ao sítio em Eldorado do Sul .....	125
Figura 17: Interação no sítio .....	126
Figura 18: Placa “A estrada antes da Ponte” .....	130
Figura 19: Livro <i>A estrada que não sabia de nada</i> (2012).....	133
Figura 20: Evento de lançamento do livro em Canoas.....	134
Figura 21: Esquema Landowski .....	141
Figura 22: Modelo em forma de elipse.....	149
Figura 23: <i>Altura Del hueso</i> (Altura óssea), 2004. Eugênio Dittborn .....	157
Figura 24: Obra: <i>Uma linha contém infinitos pontos</i> (2011) – Artista: Marcius Galan .....	163
Figura 25: <i>O estado das coisas 1</i> (2011). Artista: Andre Komatsu .....	168
Figura 26: <i>Mecha</i> (2010). Videoinstalação de dois canais. Artista: Miguel Angel Rios .....	171
Figura 27: <i>Bocas de ceniza</i> (2003/2004). Artista: Juan Manuel Echavarría....	172
Figura 28: <i>Consummons racial!</i> [Consumo Racial!] (2005/2011) .....	174
Figura 29: <i>Tinieblas</i> [Trevas]. 2009. Artista: Edgardo Aragon .....	176
Figura 30: <i>Drinking song</i> [Canção de bebedeira]. 2011. Artista: Donna Conlon e Jonathan Harker. ....	178
Figura 31: <i>Deslocando territórios: Proyecto Uruguay</i> [Projeto Uruguai] (2011). Artista: Marcelo Moscheta .....	179

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1. O DESASSOSSEGO DA PERTURBAÇÃO COM A ARTE CONTEMPORÂNEA.....	13
1.2. O SOSSEGO DA ESTESIA NO ENCONTRO SENSÍVEL COM A TEORIA .....	16
1.3. ATIVANDO PERCURSOS POR MEIO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	20
<b>2- CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
2.1. PÓS-MODERNIDADE E A ARTE .....	24
2.2. A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA .....	26
2.3. PROBLEMA E PRESSUPOSTOS DE PESQUISA.....	29
2.4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	32
2.5. A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	36
2.6. A ESCOLHA DOS PROFESSORES .....	38
2.7. A 8ª BIENAL DO MERCOSUL E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS: ZONAS DE ENCONTROS .....	39
<b>3- O EVENTO BIENAL DO MERCOSUL E O CONTEXTO LOCAL: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA, CRIANDO MEMÓRIAS E PROVOCANDO DEBATE.....</b>	<b>43</b>
3.1. A BIENAL DO MERCOSUL E SUA HISTÓRIA ATRAVESSADA PELA MEMÓRIA.....	44
3.2. O CONTEXTO DA 8ª BIENAL DO MERCOSUL COMO CAMPO DE PESQUISA .....	57
3.3. MONSTRUOSIDADES E INSANIDADES: A ARTE CONTEMPORÂNEA EM DEBATE .....	61
<b>4- CARTOGRAFIA DE UMA VIAGEM (GEO) POÉTICA .....</b>	<b>71</b>
4.1. ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE .....	72
4.2. CADERNOS DE VIAGEM – ESCOLA A: UMA VIAGEM POR UM TERRITÓRIO (DE) LIMITADO .....	80
4.3. CADERNO DE VIAGEM – ESCOLA B: O SENTIDO DE PERTENCIMENTO.....	90
4.4. CADERNO DE VIAGEM – ESCOLA C: ROMPENDO FRONTEIRAS... ..	97
4.5. ANOTAÇÕES DE VIAGENS: SINTETIZANDO AS EXPERIÊNCIAS OBSERVADAS .....	106
<b>5- TERRITÓRIOS DA ARTE CONTEMPORÂNEA: MUDANÇA HISTÓRICA, SISTEMA DE ARTE, ESTÉTICA RELACIONAL.....</b>	<b>109</b>

5.1. A ARTE PÓS-HISTÓRICA.....	110
5.2. SISTEMA DA ARTE EM ESTADO CONTEMPORÂNEO .....	113
5.3. ARTE RELACIONAL: NOÇÕES INTERATIVAS, CONVIVAS E RELACIONAIS.....	116
<b>6- A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NO ENSINO DA ARTE.....</b>	<b>120</b>
<b>7- PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOS ALUNOS NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A ARTE CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>135</b>
7.2. REGIMES DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA INTERAÇÃO .....	144
7.3. A ARTE CONTEMPORÂNEA NA 8ª BIENAL DO MERCOSUL: UM ACTANTE (SUJEITO/OBJETO) SENSÍVEL E INTELIGÍVEL NA APREENSÃO ESTÉTICA.....	151
7.3.1 O Evento da 8ª BIENAL DO MERCOSUL – Porto Alegre/RS.....	152
7.3.2 Mostra do Artista Homenageado EUGÊNIO DITTBORN – Santander Cultural.....	156
7.3.3 Mostra GEOPOÉTICAS - Cais do Porto .....	162
<b>8- O MEDIADOR E O PROFESSOR DE ARTE COMO ACTANTES NA APREENSÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>181</b>
<b>9- CONSIDERAÇÕES DE FINAL DE PERCURSO.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>218</b>
a) Artigo para debate .....	218
b) Repercussão na mídia .....	219
c) Reportagem <i>A Casa Monstro</i> .....	225
d) Conteúdo do Caderno de Cultura (05/12/09) .....	226
e) Reportagem <i>Os Sons da árvore da insanidade</i> .....	231

## 1- INTRODUÇÃO

Por onde começar a escrever? Como estruturar o texto de maneira que possa dar conta de um pensamento que não é ordenado, exato, dominável, mas se mostra sensível, denso, disperso, intenso, extasiado e impregnado da experiência com a arte? As palavras de Lucimar Bello Frange, escritas no parecer de análise do projeto de tese, em 04/02/2011, inspiram-me e conduzem o formato da escrita: “A pesquisa acumula e adensa desassossegos. Existem sossegos de sons e vozes de muitos, existem ouros a serem mostrados. Guerras e suavidades, incertezas, encontros e acontecimentos por vir”.

Nesta interlocução com Lucimar, encontro um olhar externo e sensível ao processo, que me auxilia na busca da forma e no direcionamento da escrita através do caminho por mim indicado no projeto de tese. Um exercício de aquietar a alma e escutar as vozes, encontrar o ouro e revelar os acontecimentos, de dar forma e sistematizar as ideias e sentidos acumulados no decorrer de um percurso de pesquisa.

Essa reflexão conduz meu pensamento a Mikhail Bakhtin, autor que me inspirou na construção teórica e metodológica da dissertação de mestrado, que ressalta a importância do outro na relação dialógica de tomada de consciência sobre nós mesmos. Segundo o autor:

Deles recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro. (BAKHTIN, 2005)

No percurso de construção da significação em relação à experiência com a arte contemporânea, que é o foco desta tese, vários foram os outros que entraram em diálogo, para estabelecer uma interlocução com a minha própria experiência, ação e reflexão. Em diferentes momentos e com diferentes intensidades e provocações, as vozes dos colegas de profissão, em especial, dos professores de arte, dos alunos, dos artistas, críticos, teóricos da área da arte e da educação, filósofos, semioticistas, mediadores, curadores, assim como tantos outros textos e discursos, que nos são

apresentados, diariamente, pelos meios de comunicação e acessados pela internet, foram corporificando e contracenando na escrita desta narrativa, dando-lhe a forma discursiva e construindo/desconstruindo a significação em torno da experiência estética com a arte contemporânea.

Na escrita, faço uma escolha e tomo, como ponto de partida, os desassossegos e sossegos que foram provocados por encontros e desencontros, gerando em mim inquietações, dúvidas e estesias ao trazer à tona um turbilhão de pensamentos, que instigaram a busca de respostas e explicações e provocaram reflexões em relação aos sentidos produzidos através da experiência vivida.

Início trazendo os desassossegos com a arte contemporânea como uma experiência particular. Encontro, no percurso, o sossego da teoria semiótica enquanto estesia<sup>1</sup>. Ambos remetem aos extremos nos pólos de produção de sentido: de um lado, a disforia do não sentido; e do outro, a euforia do sentido idealizado, ambos ativando a necessidade de encontrar o entremeio, aquilo que constitui a experiência estética<sup>2</sup>, enquanto percurso inteligível e sensível.

### 1.1. O DESASSOSSEGO DA PERTURBAÇÃO COM A ARTE CONTEMPORÂNEA

A experiência de desassossego que resgato, diz respeito ao meu processo de construção de conhecimento na área da arte e da educação. Retrata uma situação de estranhamento em relação as minhas concepções de arte e de linguagem artística. Data do período de 1997 e tem como contexto o grupo de Reflexão do Projeto Arte na Escola<sup>3</sup> – Pólo UFRGS, do qual eu participava desde a sua

---

<sup>1</sup> A estesia é o “componente afetivo e sensível da experiência cotidiana” (FABBRI, 2002, p.95).

<sup>2</sup> O conceito de experiência aqui apresentado está fundamentado em Dewey que define a experiência como uma acentuação da vitalidade, “significa numa troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (DEWEY, 2010, p.83). O estético para o autor é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. (Dewey, 2010 p.125). Para Dewey a experiência estética não é contemplação passiva dos objetos, mas uma ação ativa e dinâmica, um fluxo padronizado de energia viva.

<sup>3</sup> O projeto Arte na Escola foi criado em 1989 pela Fundação lochpe em parceria com a Prefeitura de Porto Alegre/RS e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Caracterizou-se inicialmente por uma pesquisa que buscou perceber o uso da metodologia triangular e do vídeo no ensino da arte. Posteriormente o projeto organizou-se em rede, disseminando a abordagem metodológica no RS e em outros estados brasileiros. Atualmente o projeto é desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola que articula a disseminação do programa de educação continuada e a DVDTECA em 50 pólos presentes em 46 cidades de 22 estados brasileiros. Nos pólos havia grupos de reflexão com o objetivo de qualificar os professores de arte. Maiores informações em <http://artenaescola.org.br/>.

formação, em 1993. O grupo caracterizava-se por ser uma atividade de extensão universitária do referido projeto, formado por professoras de arte e tinha como objetivo aprofundar as reflexões e práticas em torno da arte e do ensino da arte, a partir das questões apresentadas na pesquisa “A Imagem Móvel na Aprendizagem das Artes Plásticas em Escolas de 1º e 2º Graus”<sup>4</sup>.

Quinzenalmente, reuníamos-nos no Anexo da Reitoria da UFRGS, para estudar e trocar experiências, tendo em vista que éramos todas professoras de arte, atuando, na sua maioria, em escolas públicas, e buscávamos aprofundar conhecimentos e discussões em torno da Proposta Triangular<sup>5</sup>, referencial metodológico que fundamentava o Projeto Arte na Escola. Registro uma situação, em especial, que vivenciei na qual a professora Elizabeth Milititsky Aguiar, coordenadora do grupo de reflexão na época, apresentou, em uma das reuniões, imagens em formato de cartão postal da proposta da artista americana Sandy Skoglund<sup>6</sup> (ver Figura 1), da qual ela tivera conhecimento numa viagem recente de intercâmbio profissional realizada no exterior. Ao distribuir as imagens entre nós, eu observava sua excitação diante da proposta da artista, afirmando com muita ênfase: *Olha que bárbaro! Mas não é bárbaro este trabalho?*

---

<sup>4</sup> A pesquisa coordenada pelas professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pillar foi sintetizada no livro *O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte* (1992).

<sup>5</sup> A Proposta Triangular foi criada por Ana Mae Barbosa e designa os componentes do ensino e aprendizagem de arte por três ações mentalmente e sensorialmente básicas que são o fazer artístico, a leitura de obra de arte e a contextualização.

<sup>6</sup> Sandy Skoglund cria imagens surrealistas com cenários bastante elaborados, decorados com móveis e objetos cujas cores são cuidadosamente selecionadas – um processo que leva meses para se completar. Por fim, ela fotografa o cenário com os atores. As imagens de Skoglund são caracterizadas por uma enorme quantidade de repetições de um único objeto, cores contrastantes ou um esquema de cores monocromáticas. Fonte: <http://paratyemfoco.com/blog/2010/06/perfil-sandy-skoglund/> (Acessado em dez/2010)

**Figura 1: Sandy Skoglund (1946) - A Breeze at Work, 1987**



Fonte: <http://www.liveauctioneers.com/item/6248125>

Havia na fala da professora Beth, como era chamada por nós, uma euforia em torno da proposta da artista, que criava cenários surrealistas e os fotografava como resultado e registro de sua obra. Recordo a minha reação de total indiferença àquela proposta. Aos meus olhos, eram fotografias, meros cartões postais. O máximo que eu conseguia perceber era que cada cartão registrava cenas do interior de uma casa (quarto, cozinha, sala, banheiro), em que apareciam figuras humanas num cenário saturado pela repetição de um mesmo elemento (folhas, bolinhas, animais, formas diversas) em uma única cor (azul, laranja, vermelho, marrom), que, no conjunto, não me diziam absolutamente nada.

Na reunião, fiquei impactada pela minha reação de indiferença diante daquela situação, sem ter o que dizer sobre aquelas imagens, comparado ao “excesso de euforia” presente no relato da professora Beth, em relação às mesmas imagens. Impacto esse causado, não pelo conteúdo ou composição das imagens, mas por não entender o que de “bárbaro” havia ali. Saí da reunião com uma daquelas imagens que me foi presenteada, acompanhada de um sentimento de perturbação por não ter conseguido compreender e partilhar da experiência estética relatada pela professora, e com a nítida sensação de que havia algo, naquelas imagens ou na proposta da artista, que eu não estava conseguindo perceber. Recordo da situação de desassossego gerada pela experiência ao manipular em casa a imagem e recordar a cena, procurando entender o que de bárbaro havia ali.



A inquietação dessa experiência gerou um movimento de busca pela significação, levando-me a voltar meu olhar para a arte contemporânea, que até então não despertava meu interesse, e a buscar referenciais teóricos que pudessem me auxiliar a compreender o sentido daquelas propostas artísticas que eram apresentadas em eventos como a Bienal do Mercosul e nas mostras de arte contemporânea. O olhar buscava encontrar algum ponto de ancoragem, para avaliar o sentido que as obras provocavam em mim como espectadora.

Ao analisar essa experiência, afastada no tempo e com a compreensão que tenho hoje sobre a arte contemporânea, percebo que a minha indiferença em relação à proposta da artista foi provocada pelo fato do meu olhar para a arte, na época, estar formatado dentro de uma concepção de arte moderna, em que apenas algumas obras de alguns artistas renomados poderiam ser consideradas arte. Não conseguia perceber, naquela imagem, nada além de uma fotografia, do registro de uma cena um tanto surrealista, pois, ainda, não possuía um repertório para compreender o significado de uma instalação, enquanto proposta artística, estando a minha compreensão limitada às linguagens tradicionais da arte como pintura, escultura, desenho e gravura. O estranhamento com o meio de produção e o suporte diferenciado da proposta artística não permitiam compreender o conteúdo problematizado pela artista e nem perceber a plasticidade da composição, representada pela construção do ambiente, através da repetição das formas, em diferentes escalas e posições, e por meio da saturação no uso da cor, que são elementos da linguagem visual.

Retomo essa experiência pela sua importância como deflagradora de um percurso investigativo sobre a apreensão estética da arte contemporânea. Outros momentos e experiências em relação à arte contemporânea e ao ensino da arte se sucederam e continuaram a mobilizar minha atenção como pesquisadora, corporificando a presente pesquisa.

## 1.2. O SOSSEGO DA ESTESIA NO ENCONTRO SENSÍVEL COM A TEORIA

A teoria constitui o amálgama que une e dá sentido à experimentação na fundamentação de um trabalho de pesquisa. Para tanto, precisa ser consistente, ter força e densidade para dar forma e unir os conceitos centrais da investigação.

Muitos são os teóricos que, nos últimos anos, vêm me acompanhando na atuação profissional e ajudando a formatar o conhecimento construído como professora de arte. Diante dos desassossegos advindos da experiência, a teoria passa a ser o local onde buscamos o aconchego e a referência para construir o saber provocado pela reflexão. Em outros momentos, é a teoria que é responsável por desacomodar os lugares muito seguros e tranquilos, provocando o olhar de estranhamento para o conhecido e a movimentação das estruturas que sustentam os saberes e fazeres cotidianos.

A semiótica discursiva, como teoria da significação, foi-me apresentada pela professora Dr<sup>a</sup> Analice Dutra Pillar, enquanto aluna do Programa de Educação Continuada, na Faculdade de Educação da UFRGS, através dos seminários avançados. Consiste num corpo disciplinar legitimado no campo das ciências sociais e centrado no âmbito da linguagem, que foi erigido por Algirdas Julien Greimas, semioticista e linguista lituano. O objeto da semiótica é o texto como um todo de sentido e essa teoria busca descrever e analisar como os efeitos de sentido são produzidos. Inicialmente, a complexidade da teoria aliada ao rigor na aplicação do método, representado pelo quadrado semiótico e pela análise exaustiva dos níveis das manifestações discursivas, não encontrava eco nas minhas aproximações teóricas, mantendo-me, afetivamente, distante desse referencial.

No Seminário Avançado Imperfeições Semióticas, ofertado pela professora Analice, no ano de 2003, deparei-me com a singularidade da obra *Da Imperfeição*, que é o último livro publicado por Greimas, em 1987, encontrando a acolhida para as minhas reflexões no campo da arte e da estética. A leitura do livro, recém traduzido para o português, além de me proporcionar uma experiência de fruição estética como obra literária, possibilitou-me o entendimento da semiótica como “uma *prática* reflexiva e crítica de questionamentos sobre nós mesmos, enquanto *sujeitos* permanentemente comprometidos em atividades de construção de sentido” (LANDOWSKI, 2002a, p. 127).

É neste livro que Greimas inaugura o tratamento semiótico das questões de estética e estesia através de uma abordagem da dimensão sensível da significação, transpondo a análise para as práticas sociais. O objeto da semiótica passa, também, a ser o “sentido em ato”, que resulta das experiências e vivências que emergem das relações tecidas com o mundo a nossa volta. Landowski ressalta que, nessa perspectiva mais abrangente da teoria semiótica, o sentido não é mais definido

apenas “como um efeito textual calculável a partir de uma organização sígnica”, mas passa a ser concebido, antes, “como o efeito – incerto e, porém, analisável – do modo como nos relacionamos com a própria *presença* dos objetos” (LANDOWSKI, 2002a, p.127 - 128).

Essa abertura metodológica proposta por Greimas impulsiona para a investigação de abordagens ainda pouco exploradas na teoria, assim como favorece a aparição de uma escrita diferenciada do estilo, habitualmente, usada no campo da semiótica. Mesmo eu não almejando ser uma semioticista, mas uma professora de Arte que busca, na semiótica, subsídios para entender a arte, percebi na abordagem da estética e da estesia, proposta por Greimas, no *Da Imperfeição*, uma possibilidade de conduzir e dar forma ao meu desejo de sentir e entender o que é significado desse modo, quando da experiência com a arte contemporânea, enquanto objeto de pesquisa.

Greimas apresenta, na primeira parte do livro, *a fratura*, como acontecimento estético acidental, que ocorre mediante uma ruptura súbita do cotidiano a partir de um componente sensível, modificando a percepção externa do mundo. Para tanto, são analisados cinco acontecimentos estéticos retirados de textos literários de M. Tournier, I. Calvino, R. M. Rilke, J. Tanizaki e J. Cortázar, que relatam a experiência sensível do encontro entre o sujeito e o objeto, ocorrendo de forma súbita, como uma irrupção do sentido e do valor, que absorve, domina e impõe-lhe a presença sob um fundo de monotonia.

A essa experiência acidental, que deixa marcas profundas, mas é efêmera e leva a um retorno ao estado inicial desgastado, caracterizando, assim, a nossa imperfeição, Greimas contrapõe, na segunda parte do livro, com *as escapatórias*. Segundo Dorra (2002, p. 122), “as escapatórias são os chamados que a arte coloca diante de nós, criando necessidades prementes sob e as quais a semiótica também deve se pronunciar, ou seja, a semiótica deve levar as pessoas a observar e explorar a estética do cotidiano, como um fazer construtor de sentido, através da competência que cada um possui de *sentir* a presença do sentido ao seu redor e *entender* o que está sendo significado daquele modo.

Encontrei, na teoria, eco para minhas reflexões e indagações em torno da produção de sentido com a arte contemporânea, ao observar que Greimas analisa nos textos literários a apreensão estética, fazendo parte da vida, “enquanto percurso particular do sujeito” (GREIMAS, 2002, p.69). Ao mesmo tempo, o autor refere que

uma dupla questão de credibilidade se põe, imediatamente, diante dos objetos literários:

Em que medida estas apreensões 'de papel', elas mesmas já estetizadas, refletem as experiências estéticas que vivem os sujeitos históricos 'reais'? E, admitindo que se trate de simulacros dignos de fé e utilizáveis eventualmente como modelos discursivos que permitam analisar os comportamentos humanos vividos, são elas somente configurações parciais emergentes de uma *episteme* localizável, a do século XX, ou bem nos dizem algo de nossa condição humana? (GREIMAS, 2002, p.70)

O autor ressalta que a fratura, como um acontecimento estético, é cognitivamente inapreensível, mas suscetível de todas as interpretações, caracterizando-se como uma fusão total do sujeito e do objeto que se efetua sobre o plano sensorial. Portanto, para dar conta do fato estético, é necessário estender a análise visual dos objetos do mundo aos canais sensoriais. Propõe, também, estender essa análise sobre a presença da estética em nossos comportamentos rotineiros, interrogando-nos como ela se manifesta nas práticas cotidianas, através das nossas escolhas estéticas, que conduzem, pouco a pouco, à construção de objeto de valor.

Ao inaugurar o tratamento semiótico das questões de estética, o autor passa a rever a própria teoria semiótica, ao perceber que, na análise tradicional das organizações discursivas, as axiologias, geralmente, repousam sobre fundamentos binários sólidos, como verdadeiro e falso, bem e mal. Observa que o mesmo não ocorre na axiologia estética, na qual o gosto não convoca o desgosto como seu contrário, o belo reina solitário, há muitos anos, na boca de todos, sendo que é a “beleza da feiúra” e não a lealdade o que é admitido como valor estético.

Greimas admite essa insubordinação da estética na ausência de equilíbrio nos julgamentos, ao não separar os valores em positivos e negativos. Reconhece que o universo estético avalia e exalta seus valores a partir de um horizonte neutro, que considera tanto a *indiferença* e a *insignificância* como excedentes de sentido.

O autor observa que, na atualidade, nossos comportamentos cotidianos estão cada vez mais programados e otimizados, perdendo, pouco a pouco, seus significados. Há um gasto de energia em vão, uma ideologia da ação pela ação, que leva a perda de valores estéticos, a um desgaste dos objetos que nos rodeiam e ao esgotamento das relações intersubjetivas. Para quebrar com essa “nossa pobre vida cotidiana”, propõe “a dissimetria, que se supõe criadora de novos choques e de

outras fissuras” (GREIMAS, 2002, p.88), citando, para este fim, no campo das artes, a regra de Baudelaire (In: GREIMAS, 2002, p.88): “Aquilo que não é ligeiramente disforme tem ar insensível; de onde segue que a irregularidade, ou seja, o inesperado, a surpresa, o assombro são uma parte essencial e característica da beleza”.

Para Greimas, a concepção baudelairiana difere da ideia de originalidade já tão desgastada ao longo dos anos, propondo um novo desregramento a partir de uma dimensão estética do gosto já integrado, investindo na “espera esperada do inesperado”, na valorização do detalhe “vivido”, num olhar demorado, dedicado com seriedade a perceber as coisas simples da vida.

A abordagem da dimensão sensível da significação, que Greimas introduz no *Da Imperfeição*, aponta um caminho e convida a uma reflexão sobre o modo de presença da estética no dia-a-dia. Convite que eu, prontamente, aceitei ao buscar perceber e compreender como se dá a apreensão estética na arte produzida na atualidade, a partir da abertura desse referencial para as questões do sensível.

### 1.3. ATIVANDO PERCURSOS POR MEIO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

São essas experiências particulares que ativam o percurso investigativo desta tese, ao abordar a experiência estética com a arte contemporânea. Observo que as experiências relatadas encontram-se em pólos opostos na análise da significação. A perturbação inicial provocada pela arte contemporânea, enquanto proposta artística, caracteriza-se pela negatividade da experiência, por não encontrar pontos de encontro com a obra, por desassossegurar, inquietar, gerar dúvidas. Em contrapartida, a estesia sentida na leitura do livro *Da Imperfeição*, de Greimas, recai na positividade da experiência, no sossego, no encantamento diante de um sentido idealizado teoricamente, que responde, momentaneamente, às inquietações da alma.

É no entremeio dessa polaridade que busco construir a significação para as questões de pesquisa, nessa relação dialética entre teoria e prática, tendo como ponto de partida a experiência com a arte. Para conceituar e fundamentar a opção investigativa, recorro aos estudos de John Dewey, filósofo americano que, através do seu pragmatismo, não desenvolveu uma simples filosofia da ação, mas, segundo Abraham Kaplan, na introdução do livro *Arte como experiência* (2010), “é uma

filosofia do pensamento e do sentimento – o primeiro por nortear a ação, o segundo para identificar as consumações visadas pela ação” (KAPLAN, 2010, p.11).

A teoria vem ao encontro das questões da estética introduzidas por Greimas, por aproximar o sensível do inteligível, na análise da experiência estética dos sujeitos, restabelecendo a continuidade das obras de arte com a vida humana. A filosofia da Arte de Dewey repudia uma concepção de arte espiritualizada, que isola a existência e apreciação dos objetos da sua experiência concreta. Ao autor, impõe-se uma tarefa primordial para quem se põe a escrever sobre a filosofia das belas artes:

Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (DEWEY, 2010, p.60)

O autor ressalta que, geralmente, a obra de arte é identificada como um produto que existe distintamente da experiência humana, caracterizado como um quadro, uma escultura, um livro. O prestígio e perfeição que muitos desses produtos artísticos vão agregando ao longo da história, atrapalham a percepção da “obra de arte real, que é aquilo que o produto faz com e na experiência” (DEWEY, 2010, p. 59).

Dewey conclui que, como a arte historicamente se desvinculou da experiência comum, ficando segregada em museus e galerias, as belas artes passaram a estabelecer um status cultural superior que evidenciava o bom gosto cultural de quem as possuía e contemplava, criando, assim, um abismo entre a experiência comum e a experiência estética.

Na análise de Dewey, para compreender o significado dos produtos artísticos, temos que ignorá-los por algum tempo, desviá-los da atenção e nos determos na força das experiências que são comuns e que não temos por hábito considerar estéticas. É por meio desse desvio que se chega à teoria da arte como compreensão e apreciação. Como ressalta Dewey:

Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e ouvidos atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir. (DEWEY, 2010, p. 61-62)

Ao considerar a teoria como uma questão de compreensão da natureza intrínseca dessa experiência, o problema estaria em “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (DEWEY, 2010, p. 70). Para tanto, é necessário voltar o olhar para as circunstâncias da experiência e a quem pertence essa experiência, uma vez que a mesma resulta da interação do sujeito com algum aspecto do mundo em que ele vive.

Para Dewey, a arte tem sua origem nessa interação entre o organismo e meio, sendo que a qualidade da obra de arte depende tanto de quem a vivencia quanto do produto artístico, como das circunstâncias da experiência, reforçando sua concepção contextualista de arte.

É na relação da arte e da percepção estética com a experiência que reside a importância e dignidade da arte, pois, para Dewey, a experiência se caracteriza pela acentuação da vitalidade. Como explicita o autor:

Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (DEWEY, 2010, p.83)

É com base nesses referenciais que busco problematizar e conceituar a experiência estética, entendendo-a como o resultado que advém da interação do organismo com o meio, considerando-a uma troca ativa, transformando-se, quando plenamente realizada, em participação e comunicação.

A escrita desta tese se caracteriza, também, por se constituir numa experiência com qualidade estética, ao visar uma troca ativa e alerta com o mundo da arte e da educação, relacionando os sentidos, o objeto artístico e os acontecimentos por meio de uma narrativa que pretende olhar para a experiência dos alunos com a arte na contemporaneidade.

## 2- CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

A experiência com a arte contemporânea, como objeto de pesquisa, foi se constituindo a partir das minhas indagações e vivências como espectadora de arte. Paralelamente, essas inquietações também foram contagiando a professora, transferindo para o campo da educação os mesmos questionamentos em relação ao ensino da arte a partir das desconstruções da arte na contemporaneidade.

O primeiro foco de ação na construção da significação foi tentar entender as propostas artísticas que desestruturavam a concepção de arte tradicional e moderna, que fundamentavam minha percepção de arte. O olhar para a arte contemporânea foi se construindo na relação com as obras, principalmente através do evento da Bienal do Mercosul, oportunizando, a partir de sua primeira edição, em 1997, um contato mais intenso com as produções artísticas da América Latina, estendendo, a cada nova edição, sua abrangência, tornando-a uma mostra de arte com viés internacional.

O Santander Cultural, como um importante espaço cultural da cidade de Porto Alegre (RS) voltado a promover a arte contemporânea, também foi palco de encontros com obras e propostas de artistas brasileiros e internacionais, com exposições pontuais, que referendavam temáticas e linguagens artísticas contemporâneas, que muito contribuíram para ampliar minha percepção sobre obras, artistas, propostas, temáticas, entre outros. Ao mesmo tempo, a Bienal de São Paulo, aos poucos, foi incluída na minha expedição pela arte contemporânea, estendendo os limites geográficos de apreensão estética.

Outro movimento realizado foi tentar entender as transformações na arte a partir da condição histórica que as originou. Nas últimas décadas, a sociedade vem passando por transformações muito significativas, que detectam mudanças na cultura da sociedade capitalista. Muitos estudos procuram explicar as mudanças na ordem cultural, social e econômica, partindo do pressuposto que estamos passando por uma transformação de paradigma. O conceito de paradigma, segundo Thomas Kuhn (1998, p. 48), diz respeito “a investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade, num determinado momento” que revela a recorrência de



um conjunto de ilustrações quase padronizadas de diferentes teorias, caracterizando uma forma de ver o mundo.

A percepção crescente de uma forte configuração de novos sentimentos e pensamentos influenciando na vida cultural, observada, principalmente, nas transformações ocorridas no campo das artes visuais a partir das décadas de 1950 e 1960, solicitava uma investigação mais atenta para a condição histórica atual, denominada por alguns teóricos de pós-modernismo.

O terceiro movimento foi pensar as consequências dessas transformações sociais para o campo da educação, significando um grande desafio para todos os profissionais dessa área, em especial para os professores que têm o compromisso intelectual de se apropriar das assertivas pós-modernas e não podem ficar alheios às consequências dessas mudanças no trabalho pedagógico, especialmente na área da arte, em que as transformações da pós-modernidade são muito visíveis e não podem ser ignoradas.

## 2.1. PÓS-MODERNIDADE E A ARTE

A atualidade das transformações na sociedade impede a existência de uma perspectiva histórica que legitime os aspectos sociais, culturais e tecnológicos que caracterizam a contemporaneidade. Alguns teóricos<sup>7</sup>, porém, que buscam compreender a complexidade do momento atual com as mudanças que estão ocorrendo na organização social, econômica e cultural, sinalizam para transformações fundamentais na sociedade, mediadas e impulsionadas pelas tecnologias de informação.

Através de diferentes recortes e perspectivas, os estudos partem do pressuposto que o paradigma moderno ou industrial não dá mais conta de explicar os tempos atuais. Diferentes conceitos são usados para denominar os novos tempos, como pós-modernidade, pós-industrialismo, pós-modernismo, sociedade líquida, hipermodernidade, sociedade da informação, redes, entre outros, que demonstram a dificuldade de construir uma teoria coesa ou de definir um momento que está em contínua mudança. Melluci reforça a ideia de uma transformação de paradigma, ao afirmar que:

---

<sup>7</sup> Lyotard, Jamenson, Bauman, Lipovestky, Habermas são alguns dos teóricos que tem discutido através de diferentes perspectivas as questões do Pós-modernismo.

Será necessário investir muito tempo e muito esforço antes que se possa elaborar um marco teórico satisfatório capaz de definir as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, e é possível que ele exija uma verdadeira mudança de paradigma. (MELLUCCI, 1999, p.10)

David Harvey, no livro *Condição Pós-Moderna* (2003), observa que, data da década de 1970, aproximadamente, o surgimento do conceito de “pós-moderno”, relacionado com as últimas modas intelectuais importadas de Paris e com as mais novas reviravoltas no mercado de arte de Nova York. Quanto ao sentido do termo, o autor salienta que talvez só haja concordância ao fato do pós-modernismo representar alguma espécie de reação ao modernismo ou de afastamento a ele. “Como o sentido do modernismo também é muito confuso, a reação ou afastamento conhecido como *pós-modernismo* o é duplamente” (HARVEY, 2003, p.19).

Seguindo esse pensamento, ao discutir a conceituação de pós-modernismo, Ana Mae Barbosa (GUINSBURG, J; BARBOSA, A. M., 2005, p. 18) diz que “ele não é indefinível, porém a sua definição é múltipla. Depende da área de conhecimento da qual emana, tais como arquitetura, literatura, moda, história, antropologia, artes visuais etc.”. E a autora conclui que “portanto a flutuação contextual torna qualquer definição ambígua e controversa. Logo, é de controvérsia e tolerância à ambiguidade que trata o pós-modernismo”.

O pós-modernismo está associado à cultura da sociedade capitalista do pós-guerra e diz respeito, principalmente, a uma mudança na sensibilidade, nas práticas e nas formações discursivas que afetaram, profundamente, alguns setores da nossa cultura, como a arquitetura, as artes visuais e a literatura. Harvey salienta que as mudanças têm implicações fortes em outros campos, tendo em vista a “evaporação de todo o sentido de continuidade e memória histórica, e a rejeição de metanarrativas”, havendo, assim, “pouco esforço aberto para sustentar a continuidade de valores, de crenças ou mesmo de descrenças” (HARVEY, 2003, p. 58).

As artes são um campo fértil para visualizar as transformações da pós-modernidade. É nas práticas estéticas e culturais que ocorrem as grandes desconstruções. Nos anos 50, o conceito de pós-moderno invade as artes plásticas com a emergência das tendências como a arte pop, o minimalismo, a arte conceitual e as performances, nominando uma arte que não tinha um estilo definido e nem uma coerência estética, ao contrário, caracterizava-se pela desordem, pelo choque de

tendências e convivência de diferentes estilos. Em relação ao pós-modernismo na arte, Cauquelin (2005) ressalta:

Criticada, definida e redefinida, rejeitada ou abusivamente utilizada, a noção de pós-modernismo pelo menos mostra muito claramente o desconforto em que se encontram o crítico, o teórico e o historiador de arte diante da atualidade artística. (CAUQUELIN, 2005, p. 130)

O conceito de pós-modernismo não consegue dar conta de todas as transformações que ocorreram na arte, a partir da década de 50, ficando seu significado mais restrito a designar um estilo de arte que marcou a ruptura com o modernismo. Eleanor Heartney, no livro *Pós-Modernismo*, define esse estilo, explicando que “por volta da década de 80, o pós-modernismo casou-se com o pós-estruturalismo, criando pela primeira vez, um estilo que começou a se caracterizar como pós-moderno” (HEARTNEY, 2002, p. 12).

Na atualidade, as transformações na arte não são mais possíveis de serem classificadas em estilos, portanto é o conceito de arte contemporânea, termo com o qual vem sendo definida a produção artística realizada a partir dos anos de 1960, que melhor define essa arte produzida na atualidade, abarcando todo o universo de obras, objetos, performances, videoarte, instalações, happenings, entre outros, que caracterizam a produção artística hoje.

## 2.2. A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

Ao definir como objeto de pesquisa a experiência com a arte contemporânea e perceber as mudanças ocorridas na arte, nas últimas décadas, como transformações resultantes da mudança de paradigma que perpassa a nossa sociedade como um todo, observo a necessidade de transpor esse olhar reflexivo, para problematizar o ensino da arte e, conseqüentemente, a educação, a partir das novas concepções decorrentes da passagem do modernismo para o pós-modernismo ou, como também é denominado, contemporâneo.

A educação, como um campo de conhecimento amplo, vem absorvendo, no meio acadêmico, as desconstruções e ressignificações que as teorias ditas “pós-modernas” apresentam em relação à complexidade da sociedade da informação, problematizando a construção do conhecimento e o processo de ensino e

aprendizagem, na sociedade contemporânea, através desses referenciais. No entanto, as transformações na escola ainda são muito incipientes, pois as práticas e os currículos escolares estão fortemente vinculados a uma concepção moderna ou tradicional de educação.

Os reflexos desse descompasso entre as transformações na sociedade e a escola se tornam visíveis, quando nos deparamos, por exemplo, com a indiferença e a falta de sentido por parte dos estudantes brasileiros em relação aos conhecimentos e conteúdos enfatizados nas disciplinas escolares, que, geralmente, são descontextualizados da vida cotidiana. A indisciplina e os altos índices de evasão escolar observados em todos os níveis de ensino sinalizam como sendo consequências desse descompasso.

Indiferente à classe social, hoje, os alunos estão inseridos numa cultura pós-moderna, mediada pelos avanços tecnológicos, constituindo-se através das redes sociais de comunicação, interagindo com diferentes linguagens, contextos e intertextos, que rompem com o paradigma moderno construído em torno de narrativas fixas, lineares e históricas. Quase todas as informações estão disponíveis e são acessadas pelos meios tecnológicos de comunicação.

Para os estudantes inseridos num contexto pós-moderno, o valor do conhecimento reside na sua funcionalidade imediata, ele existe para ser usado. No entanto, valorizam o conhecimento oriundo da experiência de alguém e reconhecem que nem tudo que desejam aprender está disponível na web, necessitando buscar informações em outras fontes de pesquisa. Portanto, a pós-modernidade pode ser olhada como um período impregnado de dúvidas e problemas de todas as ordens, mas também impregnado de possibilidades e mudanças que não podem ser desprezadas pela educação sem passar por uma análise detalhada.

A escola, como uma instituição social inserida num contexto pós-moderno, ainda mantém uma estabilidade em relação ao paradigma tradicional e moderno. As desconstruções da pós-modernidade não são tão visíveis no contexto escolar como o são na arte, por exemplo. É urgente, então, repensar as concepções que fundamentam as práticas de ensino, o currículo e o funcionamento da escola diante das exigências atuais da sociedade da comunicação, mediada pelos meios tecnológicos de informação.

Para tanto, o campo da arte passa a ser um importante parâmetro de análise das questões que a pós-modernidade apresenta, tendo em vista que é um dos

domínios particulares que, segundo Cauquelin (2005, p. 57), foram transformados pela “aura da comunicação”. No contexto da sociedade contemporânea, a autora salienta a importância das práticas de comunicação que se tornaram uma necessidade social, sendo a tecnologia responsável pelos princípios essenciais de progresso e identidade, com a transmissão da informação em tempo real e em grande parte acessível para todos. Ressalta, no entanto, a importância da linguagem na construção e significação da realidade. Conforme a autora:

Se reconhecemos que a comunicação fornece à sociedade o elo indispensável a seu funcionamento, o papel da linguagem e seu exercício se tornam dominantes. É por intermédio da linguagem que se estruturam não somente os grupos humanos, mas ainda a apreensão das realidades exteriores, a visão do mundo, sua percepção e sua ordenação. (CAUQUELIN, 2005, p.63)

A disciplina de Arte, apesar de historicamente ocupar um lugar marginal no currículo escolar, tem, na contemporaneidade, potencial para impulsionar mudanças significativas na escola, ao repensar as práticas tradicionais de ensino a partir das mudanças ocorridas na arte. A arte contemporânea, enquanto proposta artística, absorve e representa de forma visual e discursiva as características da pós-modernidade, constituindo-se como intertextual, multicultural, histórica, tecnológica, sincrética. As propostas artísticas da atualidade estão relacionadas com a vida cotidiana, social e cultural e rompem com as questões da estética tradicional e moderna, solicitando uma forma diferente de interação e apreensão das obras.

Considerando que temos poucos parâmetros construídos para avaliar como as desconstruções da arte contemporânea são apreendidas pelo espectador, é no campo da recepção das propostas artísticas que se voltou meu olhar investigativo. A pesquisa buscou perceber os sentidos que são produzidos pelos alunos na interação com as obras apresentadas na Bienal do Mercosul.

Segundo Oliveira (2001, p. 361), “atribuir sentido a um texto é uma construção sensível e inteligível do destinatário, fruto de uma interação entre um fazer emissor e um fazer receptor”. A interação, no entanto, se diferencia para cada texto, necessitando ser analisada a partir da sua forma de ocorrência. A arte contemporânea, enquanto proposta artística, diferencia-se da arte tradicional e moderna pela sua complexidade formal e discursiva, ao apropriar-se de diferentes meios, suportes e intenções para se manifestar.

Essa mutação na arte contemporânea acarretou, também, uma outra forma de relação entre os parceiros da comunicação. O espectador, na atualidade, é convidado a participar da construção discursiva da obra, dando-lhe o acabamento. “A obra se processa por meio de uma relação dialogal e intersubjetiva, ou seja, a interatividade é uma condição para a existência da obra” (OLIVEIRA, 2001, p.371). A autora define a interatividade como sendo essa oscilação que ocorre entre e pelos parceiros da relação comunicativa, no qual o fazer de um é o que processa o fazer do outro. Isto porque:

O homem contemporâneo e seu contexto ressurgem, pois, na arte de hoje plástica, figurativa, temática e enunciativamente. Por todos esses procedimentos textuais, as obras parecem não serem obras, mas tão somente ocorrências, fatos, experimentos para serem vividos. Controlados por uma estruturação textual, essas obras só são terminadas na recepção que se torna partícipe da produção das obras. (OLIVEIRA, 2001, p.372)

A autora ressalta o caráter vivo e processual da arte contemporânea que só se completa no ato de sua efetivação estrutural, ao ser acabada e realizar-se no aqui e agora da interação de um sujeito que é, ao mesmo tempo, actante<sup>8</sup>, ator e sua matéria plástica sensível e sensibilizadora. É, portanto, na experiência sensível e inteligível do sujeito com a arte contemporânea, que se caracteriza por romper com a estética tradicional e se constituir discursivamente em ato, é que a experiência passa a se constituir, como sendo única e irrepetível.

### 2.3. PROBLEMA E PRESSUPOSTOS DE PESQUISA

A pesquisa teve como foco as experiências estéticas dos estudantes com a arte contemporânea, visando a analisar as instâncias envolvidas na produção de sentido, considerando, também, a contribuição da experiência com a arte na construção do conhecimento, na apreensão da realidade e na compreensão de mundo. A partir desse olhar, procurei perceber:

---

<sup>8</sup> Na definição do Dicionário de Semiótica (GREIMAS & COURTÉS 1979, p.12), o actante pode ser concebido como aquele que realiza ou sofre o ato, independente de qualquer outra determinação. São os seres e as coisas que de um modo qualquer participam do processo.

**Que sentidos são produzidos pelos estudantes na experiência estética com a arte contemporânea? E que relações eles estabelecem entre os planos do sensível e do inteligível na produção do sentido?**

O sentido produzido pelos alunos na interação com a arte contemporânea em eventos culturais ainda é pouco problematizado como experiência estética no contexto escolar, podendo ser muito significativa e resultar numa experiência singular com a arte. A experiência estética tem potencial de transformação, ao dar mais densidade à vida, ao sentido de ser e estar no mundo, como uma “possibilidade de ressemantização dos objetos gastos que nos rodeiam e das relações intersubjetivas esgotadas ou prestes a ser” (GREIMAS, 2002, p.85).

A partir dessas considerações, a pesquisa objetivou:

- Perceber os sentidos produzidos pelos alunos na experiência estética com a arte contemporânea em saídas pedagógicas oportunizadas no contexto escolar.
- Analisar, na apreensão estética da arte contemporânea, a relação entre os planos do sensível e do inteligível na construção da significação.
- Compreender os modos de presença e a emergência do sentido em ato na interação com a arte contemporânea.
- Perceber como a ação dos diferentes actantes (professor de arte, mediador, artista) influencia na produção do sentido e na construção da significação.

O conhecimento da arte abarca um universo amplo de produções artísticas, que vão das pinturas rupestres aos dias de hoje, construídas e significadas em diferentes culturas e épocas. Uma concepção contemporânea ou pós-moderna de ensino da arte considera essa pluralidade de manifestações artísticas, tornando-as disponíveis para a apreciação e contextualização. Efland (2005, p.178), ao analisar as mudanças e desafios da arte-educação pós-moderna no ensino da arte, ressalta que “os professores pós-modernos têm liberdade de escolha, mas a seleção é, geralmente, confusão e fonte de problemas”.

O autor, no entanto, ressalta que o propósito da arte como “construção da realidade” não se alterou com as mudanças do modernismo para o pós-modernismo. Considera que a arte constrói numerosas representações do mundo, sejam elas

reais ou imaginárias, representando, simbolicamente as diferentes realidades sociais. “As artes são importantes pedagogicamente, porque espelham essas representações de forma a que possam ser percebidas e sentidas” (EFLAND, 2005, p.183). Para o autor, o ensino da arte tem como propósito contribuir para o entendimento da sociedade na qual vivemos, capacitando os alunos a compreendê-la e a relacionarem-se com os termos de funcionamento, visando a um futuro nessa sociedade.

Trazer a contemporaneidade para a escola e para o ensino da arte é o desafio que a presente pesquisa se propôs a problematizar, ao considerar a resistência e dificuldade que muitos professores de Arte têm em abordar a arte contemporânea como linguagem e conhecimento no currículo escolar.

Ao considerar, no nosso contexto cultural, a densidade das discussões e experiências, em torno da arte contemporânea, que são proporcionadas em cada edição da Bienal do Mercosul e que mobilizam, principalmente, o público escolar, através do projeto educativo, torna-se importante problematizar a arte contemporânea e considerá-la como um conhecimento a ser incluído no currículo escolar.

Fundamento esse ponto de vista apoiada no conhecimento construído na dissertação de mestrado *Professores de Arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido* (2005), em que contextualizei a Bienal do Mercosul como um importante evento cultural que, a cada dois anos, atrai um grande número de alunos das redes públicas e privadas de ensino, que são confrontados com as produções artísticas contemporâneas, sendo que essas manifestações nem sempre são contempladas como conteúdo no contexto escolar.

Observei, no estudo, que essa afluência de alunos e professores na Bienal traz à tona uma dicotomia que existe, atualmente, entre a arte que se ensina na escola e a arte que se vê na Bienal, considerando que, nas aulas de arte geralmente, são apresentadas linguagens tradicionais como desenho, pintura, escultura e gravura, e, na Bienal, os alunos são confrontados com instalações, objetos, videoarte, arte interativa, performances, entre outras propostas que envolvem os meios tecnológicos de produção e reprodução de imagens, sons, movimentos e formas. As propostas contemporâneas também se diferenciam pela diversidade de temas e realidades sociais e culturais presentes na estruturação discursiva das obras. Como afirma Canton:



Artistas contemporâneos buscam sentido. Um sentido que pode estar alicerçado nas preocupações formais que são intrínsecas à arte e que se sofisticaram no desenvolvimento dos projetos modernistas do século 20, mas que finca seus valores na compreensão (e apreensão) da realidade, infiltrada dos meandros da política, da economia, da ecologia, da educação, da cultura, da fantasia, da afetividade. (CANTON, 2001, p.30)

Ao problematizar os sentidos produzidos pelos alunos no encontro com a arte contemporânea, a pesquisa contribuirá para a percepção e compreensão da experiência estética, assim como da leitura da realidade que envolve os adolescentes na atualidade, ressaltando as potencialidades da arte como linguagem, podendo instrumentalizar os professores na construção de abordagens pedagógicas que sejam significativas no ensino da arte.

Ressalto que o conhecimento da arte será muito mais significativo para os alunos, quando resultar de uma experiência estética, através da dimensão sensível e inteligível. A Bienal do Mercosul, ao abranger um número significativo de alunos, por meio do Projeto Pedagógico, apresenta-se como um contexto favorável para a realização da pesquisa.

#### 2.4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se por ser uma abordagem qualitativa, pois tem como foco de investigação a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, na interação com a arte contemporânea em saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul. Na pesquisa qualitativa em educação, o investigador está continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam e o modo como eles interpretam e estruturam as suas experiências a partir do contexto social em que vivem.

Essa abordagem de pesquisa tem suas raízes teóricas na fenomenologia que, como referencial, “ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos” (ANDRÉ, 1995, p. 18), para poder entender como e que tipo de sentido eles produzem nos acontecimentos e nas interações sociais cotidianas. O objetivo das investigações qualitativas é compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados, sendo a observação empírica um dos meios de obtenção dos dados.

Tendo em sua base a articulação do campo da arte e da educação, a pesquisa apóia-se metodologicamente, também, nos estudos de Eisner (1998, p. 21), que destaca três razões para se utilizar o termo qualitativo nas pesquisas em educação e arte: em primeiro lugar, porque o pensamento qualitativo está implicado com os assuntos humanos, como um aspecto dominante da vida; em segundo, porque é uma posição firme utilizada pelos investigadores na comunidade educativa e no universo geral dos discursos em educação; uma terceira razão está relacionada com as artes, que são casos paradigmáticos de inteligência qualitativa em ação.

O autor explicita, ainda, o significado de uma investigação qualitativa no contexto da educação, ao considerar que as qualidades devem estar tanto presentes no ambiente, como serem reconhecidas através de uma imaginação ativa, pela nossa capacidade perceptiva de ver, ouvir e sentir. A habilidade para selecionar e organizar as qualidades exige capacidade de experimentação e criação próprias da experiência da arte. Compara o texto final à literatura, como a capacidade de transformar a qualidade da experiência de forma pública, podendo tomar diferentes formas, em que “o escritor começa com qualidades e termina com palavras. O leitor começa com palavras e termina com qualidades” (EISNER, 1998, p. 41).

A presente pesquisa teve como característica a observação participante, pois “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p.280). Nas diferenciações que caracterizam o papel do observador na pesquisa qualitativa, assumi o papel do “participante como observador”, que segundo Ludke e André (1986, p.29) “não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende”. Ao explicitar os objetivos do trabalho nas escolas, enfatizei a centralidade na observação dos alunos, embora pretendesse, também, observar a organização da escola em torno da saída pedagógica e o papel do professor como mediador do conhecimento de arte.

Nessa mesma perspectiva investigativa, fundamenta-se a análise dos sentidos relatados pelos alunos na experiência estética com a arte contemporânea, que será apoiada no referencial teórico e metodológico da semiótica discursiva. A semiótica como teoria da significação tem por finalidade “explicitar, sob a forma de uma construção conceptual, as condições de apreensão e de produção de sentido” (GREIMAS & COURTÉS, 1983, p.415). A busca do sentido é uma prática que diz respeito a todos nós, e a semiótica discursiva, fundada por Greimas, ao longo de

mais de meio século de existência, tem se ocupado em construir os princípios teóricos fundamentais e métodos de análise específicos, para abordar objetos e fenômenos como formas significantes.

Tradicionalmente, a semiótica preocupou-se em desenvolver um método específico de análise do sentido já realizado, objetivado por meio de processos analíticos de desconstrução dos textos-objeto. Atualmente, observa-se uma revitalização da disciplina que, além de proporcionar instrumentos técnicos de descrição dos objetos significantes, constrói-se como uma prática reflexiva e crítica do sentido em ato, que experimentamos e vivenciamos nas relações que tecemos com o mundo que nos rodeia. Nessa perspectiva mais abrangente, o sentido não pode mais ser definido, exclusivamente, “como um efeito textual calculável a partir de determinada organização sígnica”, mas, antes, deve ser concebido:

Como o efeito – incerto e, porém analisável – do modo como nos relacionamos com a própria presença dos ‘objetos’, quer se trate, por exemplo, de uma obra de arte, do rosto, do corpo ou do discurso de outro sujeito, de algum elemento da natureza ou do próprio sentir a nós mesmos aqui, agora, no momento em que, dependendo de nossa própria disposição, o mundo se deixa apreender por nós como uma configuração sensível imediatamente carregada de sentido. (LANDOWSKI, 2002a, p.127-128)

A perspectiva teórica introduzida por Greimas, no livro *Da Imperfeição*, possibilitou a abertura da semiótica para uma série de investigações complementares que se voltam para abordar outra forma de encontro do homem com o mundo, que é o encontro estético. Nesse plano, o sensível e o inteligível, que são as duas dimensões da nossa apreensão do real, não se encontram mais opostos conceitualmente e nem são separados na análise, mas se misturam e reforçam-se mutuamente. Oliveira (2002, p.9) ressalta a contribuição pontual desta obra para a revitalização da semiótica geral, “reintroduzindo nela as preocupações relativas à abordagem da dimensão sensível da significação – o que remete às origens fenomenológicas da significação”.

A partir da pista aberta por Greimas, Eric Landowski dá continuidade ao trabalho do Mestre na construção de uma semiótica mais sensível. O autor problematiza, especialmente, ‘a questão do método’: “Como dar conta da inteligibilidade do sensível através da observação dos comportamentos humanos vividos?” (LANDOWSKI, 2005, p.110).

Reforça, no entanto, que essa mudança repercute, sobretudo na posição do próprio semiótico considerado o sujeito suposto do “saber”. Landowski ressalta que Greimas propõe a figura de um analista mais “completo” ou simplesmente mais humano, que seja, ao mesmo tempo, “inteligente e sensível, tanto implicado na experiência vivida do mundo sensorialmente perceptível, quanto engajado na busca reflexiva do sentido daquilo que está vivendo” (LANDOWSKI, 2005, p. 101). Define-o como um observador-participante, que deverá conjugar a disponibilidade para sentir e a disposição para compreender:

Trata-se, portanto, de um trabalho de edificação ou mesmo de educação semiótica – de uma auto-aprendizagem a empreender, em vista de um melhor domínio da competência latente que cada um possui para *sentir* ao redor de si a presença do sentido, e *compreender* aquilo que pode ser significado através dessa presença sensível. (LANDOWSKI, 2005a, p.101)

A *semiótica sensível* que se originou desse quadro conceitual, e que fundamenta a análise dos dados da pesquisa, tem como objetivo descrever um sentido cuja característica é, justamente, ser sentido, provado, vivido *em ato*. Esse direcionamento teórico tem como primeira consequência metodológica, a preocupação em descrever um sentido em que estão necessariamente envolvidos componentes afetivos e sensoriais, que resultam das experiências individuais ou das práticas sociais. Para tanto, “é preciso reconhecê-los e descrevê-los para, nesse próprio exercício, tentar semiotizá-los” (FECHINE, 2001, p. 391).

Landowski ressalta que o sentido não pode ser visto como um objeto dotado de uma existência em si ou como uma realidade textual, mas, ao contrário, deve ser considerado como uma forma emergente, que se dá a apreender como um puro efeito para os sujeitos ou para os que se encontram diretamente implicados na interação que o faz surgir. Segundo o autor, é na interação entre os co-enunciadores que a significação toma forma:

É somente ao enunciar – ao fazer surgir sentido por seus atos semióticos, qualquer que seja sua natureza (falar ou gesticular, ou, ao invés, suspender o gesto, o movimento ou a fala) – que os sujeitos se constroem eles próprios, construindo o mundo enquanto mundo significante. (LANDOWSKI, 2005b, p. 14)

Em relação ao sentido, Dewey (2010, p. 88) considera que ele reúne uma vasta gama de conteúdos, como o sensorial, o sensível, o sensato e o sentimental, junto

com o sensual, assim como, o “significado das coisas presentes na experiência imediata”. E que, geralmente, vivenciamos as sensações como estímulos mecânicos, sem nos darmos conta da profundidade dos sentidos intrínsecos nessas experiências. A arte seria a prova concreta da manifestação extrema dos significados encarnados na experiência. Para o autor, a arte comprova “que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, 93).

Sendo o sentido produzido na experiência com a arte contemporânea o foco da pesquisa, utilizei a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. O contato direto com os alunos teve por finalidade perceber os sentidos produzidos na interação com as propostas artísticas da Bienal do Mercosul, através da descrição da experiência por meio dos enunciados, visando a apreender o significado dessa experiência pela da visão pessoal dos participantes. O diário de bordo foi outro instrumento que utilizei para registrar o contexto da experiência a ser investigada.

Para perceber os sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea, busquei, como pesquisadora, estabelecer estratégias e procedimentos que permitissem o meu contato direto com os sujeitos, considerando tanto o texto como o contexto em que essas experiências ocorreram. O deslocamento para o campo de pesquisa foi enfatizado, tendo em vista o interesse em observar o encaminhamento da atividade pedagógica e acompanhar os alunos na saída ao espaço expositivo, participando como espectadora do roteiro proposto na visita mediada. O conhecimento deste contexto que envolveu a experiência com a arte contemporânea, era um dado significativo para me aproximar da experiência dos alunos.

## 2.5. A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de julho e dezembro de 2011. Inicialmente, contatei os professores, comuniquei à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Canoas (RS) e às equipes diretivas das escolas dos respectivos professores que foram selecionados. Posteriormente, houve três momentos com o grupo de alunos da pesquisa em cada escola: a apresentação

inicial da pesquisadora e do trabalho, o acompanhamento na visita à 8ª Bienal do Mercosul e, após, a entrevista com os alunos.

O campo de pesquisa ficou delimitado em três escolas municipais, para poder acompanhar a realização do trabalho. O foco de investigação voltou-se para as experiências estéticas com a arte contemporânea de um grupo de 43 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que foram entrevistados em pequenos grupos ou individualmente. As experiências resultaram da interação desses alunos com a arte contemporânea, que foi vivenciada através de uma saída pedagógica à 8ª Bienal do Mercosul, oportunizada no contexto escolar.

Essas experiências foram relatadas pelos alunos por meio de uma entrevista semi-estruturada, realizada no espaço escolar no dia subsequente à saída pedagógica. As entrevistas com os alunos descrevendo os sentidos produzidos na interação com a arte contemporânea foram gravadas ou filmadas e, posteriormente, transcritas, tornando-se os dados da pesquisa.

O corpus de pesquisa se constituiu, então, dessas narrativas das experiências com a arte contemporânea relatadas pelos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, de três escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas. O recorte da rede municipal diz respeito ao meu vínculo empregatício e afetivo com essa rede, sendo professora concursada, com mais de 23 anos de atuação em diferentes instâncias educativas. Iniciei como professora de séries iniciais e finais em escola municipal e, posteriormente, exerci a função de Coordenadora da Área de Arte, por mais de dez anos, na Secretaria de Educação, atuando, também, no Departamento de Cultura, na Unidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e setor administrativo. Atualmente, estou vinculada à Secretaria de Cultura e sou responsável pela formação pedagógica na área da Arte.

A experiência e conhecimento acumulados como profissional e, também, como pesquisadora, tendo em vista que realizei a pesquisa de campo do mestrado com os professores da rede municipal de Canoas, favorece, a meu ver, uma leitura mais aprofundada da realidade a ser pesquisada.

A escolha das escolas foi aleatória, o que foi levado em consideração na delimitação do campo de pesquisa foi o profissional da área de Artes das referidas escolas, que foi convidado por mim a participar da pesquisa, considerando os seguintes critérios: ter formação específica na área das Artes Visuais, atuar como professor (a) titular da disciplina de Artes na escola da rede, prever, no seu

planejamento, uma saída pedagógica para a 8ª Bienal do Mercosul e autorizar a pesquisa com seus alunos.

A partir da escolha dos professores, foram delimitados como sujeitos da pesquisa, os alunos das turmas de 8º e 9º ano (que correspondem às antigas 7ª e 8ª séries), por supor que possuem maiores experiências e conhecimentos elaborados em relação à arte, na sua trajetória educacional, já que tiveram aulas de Artes com professores especializados nas séries anteriores (6º e 7º ano), e estarem numa faixa etária que propicia o aprofundamento das reflexões.

## 2.6. A ESCOLHA DOS PROFESSORES

Em junho de 2011, fui contatada pela equipe do Projeto Pedagógico da Fundação Bienal do Mercosul, para ver a possibilidade de realizar um encontro de formação de professores em Canoas. Promovemos o encontro pela Secretaria de Cultura, reunindo, no dia 13 de julho, 32 professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que representavam 23 escolas da rede. Aproveitei esse encontro para sondar, individualmente, alguns professores presentes, sobre a possibilidade de realizar a pesquisa de campo de doutorado com uma de suas turmas. Combinei com quatro professores de escolas distintas a possibilidade de acompanhar um grupo de alunos numa visita à Bienal do Mercosul e, posteriormente, entrevistá-los sobre a experiência vivenciada na saída pedagógica.

Com os professores e as respectivas escolas definidas, no início do mês de setembro, estive na Secretaria de Educação, para solicitar a permissão para realizar a pesquisa nas quatro escolas previamente acordadas, o que foi prontamente autorizado. Por ser professora da rede municipal e ser conhecida pela maioria das equipes diretivas, não haveria a necessidade desta formalidade para entrar nas escolas, mas, por uma questão ética, solicitei autorização para a Diretoria do Ensino Fundamental, comunicando os objetivos e a abrangência da pesquisa nas escolas da rede.

Na semana anterior à visita agendada pelas escolas à 8ª Bienal do Mercosul, data que me foi previamente informada pelos professores participantes da pesquisa, dirigi-me às respectivas escolas, para conversar com a equipe diretiva e me apresentar aos alunos, tendo em vista que iria acompanhá-los na visita pedagógica e não queria que estranhassem a presença de uma pessoa desconhecida no grupo.

Neste primeiro encontro informal, conversei com os alunos sobre a pesquisa, explicitando os motivos e dizendo que no dia posterior à visita retornaria à escola para conversar com eles sobre a experiência na Bienal, não sendo obrigatória a participação deles, mas que todos estavam convidados a contribuir com a pesquisa.

Inicialmente havia acordado com quatro professores a possibilidade de realizar a pesquisa, mas tive que desmarcar com uma professora, pois o dia da visita colidiria com a entrevista na outra escola, ficando assim a pesquisa focada em três escolas. Nesse trabalho, as escolas participantes serão nominadas de Escola A, Escola B e Escola C, conforme a ordem de ocorrência das visitas à Bienal do Mercosul. As visitas pedagógicas foram descritas através de diários de bordo, como registro e memória da atividade.

## 2.7. A 8ª BIENAL DO MERCOSUL E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS: ZONAS DE ENCONTROS

A Bienal de Artes Visuais do Mercosul é uma mostra internacional de Arte Contemporânea, que ocorre, desde 1997, em Porto Alegre e já consolidou o Rio Grande do Sul como um pólo cultural do Cone Sul. Promovida em anos ímpares pela Fundação Bienal do Mercosul, a mostra tem, no seu histórico, oito edições do evento, que reuniram um número significativo de exposições, artistas e público visitante, assim como a promoção de ações de formação, de mediação, material educativo, cursos, seminários, oficinas e publicações.

Através de slogans, como “Arte por toda a parte” (3ª edição); “A arte não responde, mas pergunta” (4ª edição); “Grito e escuta” (7ª edição); do símbolo dos dois pontos de interrogação invertidos, a Bienal vem marcando seu espaço na cultural regional e contribuindo para proporcionar o contato do público em geral com a arte contemporânea. O crítico de arte Frederico Moraes realça as características peculiares e a abrangência desse evento, que o difere de outras mostras deste âmbito, dizendo que:

A Bienal do Mercosul é, sem dúvida, diferente em seu modelo das outras bienais existentes no mundo. Parte do regional para o global e está apoiada no tratado econômico e nas fronteiras geopolíticas dos países que fazem parte do Mercosul. Nesse sentido, a Bienal do Mercosul ganha dimensão fortemente simbólica e afirmativa das potencialidades das nações latino-americanas como um todo. Portanto, o que a Bienal do Mercosul propõe é a



legitimação das identidades destes países no âmbito global, sem deixar de estabelecer relações com a arte contemporânea mundial. (MORAIS<sup>9</sup>)

O modelo da Bienal do Mercosul também se torna peculiar por priorizar e investir no público escolar, como público alvo da mostra. Tanto que o Projeto Pedagógico da Bienal do Mercosul, desde a 6ª edição, ocorre paralelo ao Projeto Curatorial. As ações envolvem cursos de formação para mediadores e professores, seminários especializados, encontros e oficinas, distribuição do material pedagógico, oferta de transporte gratuito para as escolas públicas, com desdobramentos de atividades no decorrer do evento.

A 8ª edição da Bienal do Mercosul, que é o foco da pesquisa, aconteceu de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011 e reuniu 186 trabalhos de 105 artistas. Com o título de Ensaio de Geopoética, a mostra tratou da territorialidade e sua redefinição crítica a partir de uma perspectiva artística. Foram selecionadas obras relevantes de 31 países que discutem noções de país, nação, identidade, território, mapeamento e fronteira sob os aspectos geográficos e culturais.

A curadoria desenvolveu um projeto composto por sete grandes ações, abordadas por meio de estratégias expositivas e ativadoras: Casa M, Cadernos de Viagem, Continentes, Além Fronteiras, Cidade Não Vista, Geopoéticas, e uma exposição do artista homenageado, Eugênio Dittborn. As mostras foram abrigadas nos espaços expositivos do Armazém do Cais do Porto, no Santander Cultural, no MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul e em diversos espaços da capital e de outras cidades do Rio Grande do Sul.

Conforme dados apresentados pela Fundação Bienal, mais de 600 mil pessoas visitaram as exposições e participaram das atividades propostas. Destas quase 130 mil eram estudantes e professores atendidos pelo Projeto Pedagógico em atividades de formação de professores e mediadores, oficinas, conversas com público, seminários, publicações e na programação da Casa M.

A cidade de Canoas está localizada na região metropolitana de Porto Alegre e a sua proximidade com a capital possibilita a participação dos alunos no evento. O município, fundado em 1939, possui uma população estimada em 323.827

---

<sup>9</sup> Disponível em: [www.fundacaobienal.art.br/novo/index.php?option=com\\_bienal\\_anterior&Itemid=10&](http://www.fundacaobienal.art.br/novo/index.php?option=com_bienal_anterior&Itemid=10&). Retirado do Livro Frederico Moraes - Coleção Pensamento Crítico, Organizado por Silvana Seffrin, FUNDARTE, 2004.

habitantes<sup>10</sup> e apresenta o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) gaúcho. É sede de grandes empresas nacionais e multinacionais, como a Refinaria Alberto Pasqualini (REFAP), Springer Carrier e AGCO do Brasil, além de nomes fortes nos ramos de gás, metal-mecânico e elétrico.

A educação é um novo setor que desponta na cidade, tendo a segunda maior rede de ensino do estado. Além das escolas públicas e particulares, a cidade possui três universidades: a ULBRA, o UNILASALLE e a UNIRITTER. A Rede Municipal de Ensino de Canoas, que é a referência para a pesquisa, atende prioritariamente a educação básica, possuindo 34 escolas de Educação Infantil e 43 escolas de Ensino Fundamental, distribuídas nos quatro quadrantes.

Nesses 15 anos de ocorrência da Bienal do Mercosul, a Rede Municipal de Canoas foi construindo uma cultura de participação no evento, incentivada nas escolas, principalmente, por meio das ações de formação continuada na área de Arte, sob minha coordenação, que ocorreram no período de 1995 a 2005. Algumas ações ainda permanecem por meio da minha iniciativa, como a acolhida e organização, no ano de 2011, da formação de professores do Projeto Educativo da 8ª Bienal do Mercosul no município de Canoas.

No dia 13 de julho, recebemos no Auditório Sadi Schwitz, da Prefeitura de Canoas, os professores Estêvão Haeser e Diana Colker da equipe pedagógica da Bienal e reunimos 32 professores, oriundos de 5 escolas de Educação Infantil e 18 escolas do Ensino Fundamental. Como desdobramento desta atividade, foi agendada e realizada uma visita à Casa M com os professores da rede municipal, visando a conhecer aquele espaço e as atividades que estavam sendo propostas. Os professores participantes da formação receberam, posteriormente, o material pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul e uma escola municipal acolheu dois mediadores para um trabalho com os alunos em sala de aula.

Para dimensionar a participação da Rede Municipal de Canoas na mostra, obtive, junto ao setor pedagógico da Bienal, o levantamento das escolas e o número de alunos que visitaram a 8ª Bienal do Mercosul. No total, 3.822 alunos participaram do evento, sendo que desses, 3.215 foram transportados pelo ônibus da Bienal e 607 foram com ônibus alugado pela escola. Ao todo, 33 escolas de Ensino Fundamental e 11 escolas de Educação Infantil estiveram com, no mínimo, um

---

<sup>10</sup> Dados do Censo 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

grupo de alunos na Bienal; o que corresponde a participação de 78,57% das escolas de Ensino Fundamental e 39,28% das escolas de Educação Infantil. É um número muito significativo de participação de uma rede de ensino num evento de Artes Visuais, ressaltando, assim, a importância de olhar para essa experiência estética que mobiliza um grande número de alunos e professores a cada edição.

### **3- O EVENTO BIENAL DO MERCOSUL E O CONTEXTO LOCAL: CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA, CRIANDO MEMÓRIAS E PROVOCANDO DEBATE**

A Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul foi criada em 1996, com a missão de desenvolver projetos culturais e educacionais na área das artes visuais que favoreçam o diálogo entre as propostas artísticas contemporâneas e a comunidade. Nos anos ímpares, a Fundação promove o evento Bienal do Mercosul, que é reconhecido como o maior conjunto de eventos dedicados à arte contemporânea latino-americana no mundo. Ao pesquisar o histórico do evento a partir do material que consta no site na Fundação Bienal<sup>11</sup>, ativei a minha memória do evento, tendo em vista que participei de todas as edições como espectadora e, a partir da 4ª edição, voltei meu olhar para a mostra também como pesquisadora.

Em relação ao evento Bienal do Mercosul, é importante explicitar as questões políticas e econômicas que estruturam uma mostra cultural deste porte. Distintas relações de poder se estabelecem na formatação de cada edição, assim como existem interesses comerciais e de mercado que influenciam na condução das políticas culturais, na escolha dos curadores, dos artistas e das obras. É um evento organizado por uma elite cultural e econômica que detém o poder de determinar a partir de seus próprios referenciais o que será contemplado ou não em cada mostra.

A Bienal do Mercosul prioriza o público escolar, em especial os alunos provenientes de escolas públicas, que são oriundos, principalmente, da classe popular ou de baixa renda. Portanto, eventos desse porte, que contam com expressivas verbas públicas e investimentos de empresas particulares, por meio de leis de incentivo à cultura, institucionalizam e definem o que é arte, na atualidade, para os milhares de espectadores que afluem a ele a cada edição.

O professor Clóvis da Rolt, em um texto publicado no caderno Cultura (Zero Hora, 29/10/2011, p.6), aponta uma característica comum aos eventos do porte da Bienal do Mercosul, que trazem consigo “uma grandiloquência pretenciosa”, sugerindo que carregam em si uma forma dupla como evento cultural. E o professor esclarece:

---

<sup>11</sup> <http://www.bienalmercosul.com.br>

Por um lado refiro-me à forma estrita inerente à arte (mais estritamente às obras “em si”) e a sua maneira específica de comunicar e estimular diversas leituras; por outro lado, refiro-me à forma que modela a grande mostra gaúcha no que se refere à aparição social. Isso quer dizer que a Bienal não é só uma ideia, um inofensivo e extravagante relâmpago cultural bianual, mas um contexto vivo onde poderosas lógicas sociais atuam de modo a revelar que a arte também pode ser compreendida como um uso. (ROLT, 2011, p.6)

Rolt ressalta que uma Bienal, ao mostrar obras de arte, acaba por também informar as transformações que vêm ocorrendo no campo artístico, sendo que seus desdobramentos têm ramificações nos diversos campos, como o econômico, o político, o ideológico e o cultural. O evento também promove o desenvolvimento de um conjunto de práticas, que influenciam, diretamente, a forma de nos relacionarmos com a arte, potencializando uma cultura local em torno da mostra.

Apesar de perceber as questões políticas, econômicas, ideológicas e culturais que estão subjacentes a um evento com a dimensão da Bienal do Mercosul, interessa-me, particularmente, deter-me na compreensão da forma inerente à própria arte e a sua maneira de comunicar e estimular diversas leituras. Portanto, faço “uso” do aspecto pedagógico da Bienal do Mercosul, explorando a potencialidade que o evento apresenta para a área da Arte e da Educação, ao promover e possibilitar a experiência com a arte contemporânea para o público escolar.

### 3.1. A BIENAL DO MERCOSUL E SUA HISTÓRIA<sup>12</sup> ATRAVESSADA PELA MEMÓRIA

A primeira edição da Bienal realizada no período de 2 de outubro a 30 de novembro de 1997, com a curadoria de Frederico Morais, propôs fazer uma revisão histórica da arte da região que abrange os países do Mercosul – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, tendo como país convidado, a Venezuela. O projeto curatorial buscou apresentar a maior mostra de arte latino-americana já realizada no Brasil que, pela sua abrangência, proporcionou um exame do desenvolvimento histórico da arte latino-americana no continente. A mostra que reuniu 845 obras de 275 artistas espalhou-se por doze espaços expositivos e organizou-se em torno das três vertentes: *Construtiva – A arte e suas estruturas*,

---

<sup>12</sup> A história aqui resumida foi buscada nos registros que se encontram disponíveis no site da Fundação Bienal do Mercosul, assim como nos catálogos e materiais educativos de cada edição.

*Política: A arte e seu contexto e Cartográfica: Território e história*, além de dois segmentos que reuniam obras de jovens artistas e uma seleção de obras de coleções públicas e privadas do Brasil. O pintor argentino, Xul Solar, e o crítico de arte brasileiro, Mário Pedrosa, foram as personalidades homenageadas.

Recordo do forte caráter político da mostra que trouxe à tona obras de arte submetidas a 30 anos de ditadura militar, assim como da extensão física com obras distribuídas em diferentes espaços da cidade de Porto Alegre. Não consegui visitar todos os espaços expositivos, mas lembro do impacto causado pela mostra sediada no antigo prédio da Fundação Bienal, que reuniu obras da vertente política e histórica fora do eixo euro-norte-americano. A exposição referendou essa obscura fase da nossa história, que se assemelha à história dos demais países da América Latina. Ao mesmo tempo, foi possível, também, conhecer e perceber a vertente conceitual e construtiva da arte latino-americana. Apesar da proximidade territorial dos países do Mercosul, a maioria dos artistas estrangeiros não era muito conhecida no contexto regional, eu, particularmente, passei a ter acesso a artistas e obras latino-americanas por intermédio da Bienal. Destaco a mostra que ficou sediada no antigo prédio da Mesbla que, além da beleza arquitetônica do espaço, apresentou importantes obras da história da arte brasileira oriundas de acervos públicos e privados.

A 2ª Bienal do Mercosul aconteceu de 5 de novembro de 1999 a 9 de janeiro de 2000 e mostrou obras da Argentina, do Brasil, da Bolívia, do Chile, do Paraguai, do Uruguai e da Colômbia como país convidado. A mostra deu destaque ao processo de integração do Mercosul e reuniu obras de aproximadamente 150 artistas, organizados não em torno de uma temática, mas com a intenção de estabelecer um diálogo pluralista a partir das questões que problematizavam: “Qual o espaço do regional em um país globalizado?” e “Em que medida a globalização destrói ou acolhe diferentes identidades culturais?”. Com um orçamento enxuto e uma mostra muito mais modesta que a edição anterior, a 2ª edição teve como grande mérito o esforço para a consolidação do projeto na cidade.

O perfil dessa 2ª Bienal foi marcado pela ênfase nas questões acerca da arte e da tecnologia, com obras de Júlio Le Parc, nome forte do movimento cinético, e a mostra *Arte e Tecnologia-Ciberarte: Zonas de Interação*, que ocorreu no térreo da Usina do Gasômetro. O Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) abrigou o segmento histórico, que ficou limitado à mostra *Picasso, Cubistas e a América*

*Latina*, além da mostra especial de Iberê Camargo, artista gaúcho homenageado nesta edição. O que mais me chamou atenção nessa 2ª Bienal, foi a descoberta dos antigos armazéns próximos ao Cais do Porto, pertencentes ao DEPRC<sup>13</sup>, com intervenções espalhadas pela orla do rio Guaíba, revelando uma área da cidade até então desconhecida. Destaco, nesse cenário, a instalação artística de uma mesa belamente ornada e postada no rio, que ia transformando-se pela ação do tempo, decompondo-se lentamente.

A 2ª Bienal também se destacou pelo excelente material educativo distribuído aos professores, que consistia numa pasta verde em tamanho A3, contendo reproduções de obras e material explicativo. A participação do público escolar ficou, porém, um pouco comprometida pelo período de realização da mostra, que coincidiu com o final do ano letivo e início das férias escolares.

A 3ª Bienal do Mercosul, que ocorreu de 15 de outubro a 16 de dezembro de 2001 e contou com a participação da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Peru, como país convidado. Com o slogan, “Arte por toda a parte” e sem um projeto temático definido, a 3ª edição ficou mais conhecida pela criação da “cidade dos containers”, ao abrigar uma parte significativa da mostra dentro de uma série de containers para transporte marítimo de cargas, distribuídos numa área de 60 mil metros quadrados, no Parque Maurício Sirotsky Sobrinho.

O projeto curatorial buscou acentuar o caráter nômade da arte contemporânea com a distribuição das obras em espaços inusitados e não tradicionalmente utilizados para eventos culturais, como as performances que aconteceram na parte desativada do Hospital Psiquiátrico São Pedro. O forte calor do final de primavera não foi um fator favorável na interação com a proposta de 51 artistas, que ficaram abrigados nos 51 containers distribuídos no parque, assim como ação/proposta desses artistas também teve que se adaptar ao formato pré-estabelecido do container.

O artista multimídia, Rafael França, recebeu uma homenagem póstuma, dez anos após seu falecimento. Em paralelo ocorreram mostras especiais, como as obras de Edward Munch e do muralista mexicano, Diego Rivera, dentro do núcleo histórico, no Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Destaco nesta edição a mostra

---

<sup>13</sup> O DEPRC (Departamento de Porto, Rios e Canais, hoje extinto) foi um dos quatro espaços utilizados e maior descoberta da 2ª Bienal do Mercosul. Sofreu um incêndio um ano após o fechamento do evento que destruiu os pavilhões, inviabilizando o espaço para outras edições.

Poéticas Pictóricas, que foi exibida no Santander Cultural, abrangendo a linguagem da pintura dentro de um conceito expandido, como, por exemplo, as imensas “pinturas” de Leda Catunda, que apresentavam planos pictóricos de tecido e plástico sobrepostos, desconstruindo a materialidade e a gestualidade tradicional da pintura. A mostra propôs um olhar para a pintura por meio de um diálogo com outras modalidades artísticas, bidimensionais e tridimensionais, procurando acentuar a expansão da pintura para além dos seus limites convencionais. A professora Bianca Knaak (2010, p. 77) ressalta que a 2ª e 3ª edições da Bienal do Mercosul, que tiveram a curadoria de Leonor Amarante e Fábio Magalhães, “investiram no desdobramento das questões da identidade e contemporaneidade, com destaque para o alcance das novas tecnologias e os diálogos possíveis, ainda que indiretos, a partir da pintura”.

A 4ª Bienal do Mercosul, que ocorreu de 4 de outubro a 7 de dezembro de 2003, teve como curador geral Nelson Aguilar e contou com a participação do Brasil, da Argentina, da Bolívia, do Chile, do Paraguai, do Uruguai e do México, como país convidado. Contou, também, com uma exposição transnacional com participação de obras de 84 artistas oriundos de 16 países, caracterizando-se como a edição que teve a maior participação de artistas não latino-americanos. Ao inserir o projeto Bienal do Mercosul na agenda das discussões políticas do MERCOSUL, a mostra firmou-se como o maior evento de arte visual da América Latina e consolidou a cidade de Porto Alegre como um centro internacional de difusão cultural.

A 4ª edição estruturou-se em torno das relações de parentesco entre o arqueológico e o contemporâneo, ao destacar os vínculos entre as origens e as condições atuais da cultura latino-americana. A exposição apresentou-se como uma proposta alternativa aos centros econômicos, ao questionar as especificidades da arte latino-americana. Reuniu 17 mostras entre o segmento contemporâneo e a parte histórica. No vetor temático *Arqueologia Contemporânea*, foram organizadas sete mostras icônicas constituídas por um artista consagrado de cada país, acompanhados das representações nacionais, sendo estes: Antonio Berni, da Argentina; Pierre Verger, da França; Roberto Matta, do Chile; Lívio Abramo, Paraguai; Maria Freire, do Uruguai; e José Clemente Orozco, do México.

As obras foram apresentadas nos diferentes espaços, respeitando as fronteiras geográficas. O brasileiro, Saint Clair Cemin, foi o artista homenageado e outras três exposições complementaram a curadoria da edição. A exposição, O



*delírio do Chimborazo*, reuniu artistas da América Latina, dos Estados Unidos e da Europa, que produziram obras especiais, inspiradas pelo percurso realizado por Simón Bolívar a partir do seu poema “Mi delírio sobre el Chimborazo”. *Arqueologia das Terras Altas e Baixas* exibiu a arte pré-colombiana, com peças originárias de culturas já desaparecidas e *Arqueologia Genética* reuniu as obras das representações nacionais.

A quarta edição da Bienal colocou a própria arte em questão, trazendo como marca os pontos de interrogação invertidos associados à expressão “A arte não responde. Pergunta”. Hoff (2013, p. 76) destaca que, nessa edição, “a monitoria foi substituída pela mediação, ao passo que a pergunta tomava o lugar da resposta”. O projeto pedagógico concebido e coordenado pelas professoras Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque introduziu o conceito de mediação “ao fazer da experiência ela mesma algo a ser percebido por todos, principalmente por educadores e mediadores” (HOFF, 2013, p. 76). Essa mudança na nomenclatura de uma função influenciou, diretamente, a prática de mediação e o trabalho educativo realizado pela Bienal do Mercosul nos anos posteriores.

O projeto pedagógico promoveu o seminário de formação para professores e a produção do material do professor, uma pasta de papelão nas cores branco e preto, contendo vinte reproduções de obras em tamanho A4, tendo, no verso de cada imagem, informações sobre o artista, a linguagem e principais conceitos. Os alunos que visitavam a mostra também recebiam o catálogo “Aprendiz de arte na expedição às arqueologias contemporâneas”, um manual impresso em papel jornal, contendo reproduções de algumas obras, atividades, questionamentos e informações em torno da temática da mostra.

Essa Bienal também serviu de campo de pesquisa para minha dissertação de mestrado, ao analisar os sentidos produzidos pelos professores de arte no encontro dialógico com a arte contemporânea. Nas entrevistas realizadas com os professores de arte, algumas obras foram destacadas, principalmente, por apresentarem material inusitado e uma temática forte. Destaco a obra *Sem título* (1990-2003), da artista Solange Pessoa, que consistia numa grande extensão de cabelos humanos tramados com couro, tecidos e crina de cavalo, que causou grande impacto, assim como a obra *Banca* (2003), da artista mexicana Teresa Margolles, construída com cimento, areia grossa e água de lavagem de cadáveres. As obras *Casita* (2003), de Enrique Jezik e *Verde botelha-verde seguridad* (2003), de Betsabeé Romero,

também impressionaram por remeterem a questão da violência social. *A Arqueologia Genética e DNA*, obras das artistas Ari Perez e Lygia Pape, respectivamente, também foram salientadas pelos professores, mesmo alguns não conseguindo construir uma significação em torno dessas propostas. Percebi, nessa pesquisa, o quanto a arte contemporânea ainda gerava dúvidas e incertezas nos professores responsáveis por trabalhar com a disciplina de Artes nas escolas.

A 5ª edição da Bienal do Mercosul, que ocorreu de 30 de setembro a 4 de dezembro de 2005, caracterizou-se pela originalidade e ineditismo de suas obras e por apresentar um modelo de projeto curatorial conectado com os parâmetros internacionais. O tema central dessa mostra foi a multiplicidade das experiências contemporâneas de espaço, considerando desde o espaço subjetivo do e no corpo, o espaço dominante urbano, até as novas noções de espaço impostas pela cultura digital.

O projeto sob curadoria geral de Paulo Sérgio Duarte intitulado *Histórias da Arte e do Espaço* dividiu a exposição em quatro grandes vetores: *Da escultura à Instalação*, *Transformações do Espaço Público*, *Direções no Novo Espaço* e *A Persistência da Pintura*. A mostra foi complementada com a exposição *Fronteiras da Linguagem* que apresentou obras dos artistas nascidos fora dos limites latino-americanos, como Marina Abramovič, Pierre Coulibeuf, Ilya e Emilia Kabakov e Stephen Vitiello, sobrepondo as fronteiras da arte às fronteiras políticas e geográficas.

O mineiro Amílcar de Castro foi o artista homenageado dessa edição, e as suas obras de matrizes construtivistas estiveram presentes em todos os segmentos da exposição, destacando-se as seis esculturas monumentais que foram instaladas no Largo Glênio Peres, em frente ao Mercado Público Central, e as esculturas elaboradas de 1953 até 2001, que foram expostas no Armazém A7 do Cais do Porto. A capital recebeu, desse evento, as obras permanentes dos artistas Carmela Gross, José Rezende, Mauro Fuke e Waltércio Caldas, que foram projetadas para ocupar diferentes espaços públicos da cidade.

Foi uma edição muito provocativa e que deixou saudades. Destaco desta mostra, a obra *The Empty Museum* (1993), de Ilya e Emilia Kabakov (ver Figura 2), que apresentou uma sala expositiva institucional totalmente vazia, somente com as luzes direcionadas para as paredes onde deveriam estar as obras, com as devidas condições climáticas controladas pelo ar condicionado, mantendo a temperatura

ambiente ideal, som ambiental e bancos confortáveis dispostos no centro da sala para o descanso na apreciação. A experiência estética do vazio dentro de um espaço expositivo gera muitas reflexões, provocando o pensamento sobre o próprio espaço expositivo, o formato da Bienal e o acervo que deve ser mostrado ou conservado pelas instituições, ativando nossos museus imaginários.

**Figura 2: The Empty Museum (1993), de Ilya e Emilia Kabakov**



Fonte: <http://materias.atelie397.com/files/2011/12/5-bienal-do-mercosul.jpg>

O Projeto Educativo da 5ª Bienal buscou consolidar uma ação permanente e contínua ao promover desde a formação de mediadores até a realização de seminários, palestras, atividades paralelas e publicações, visando a dar conta dos aspectos teóricos e práticos que envolvem a amplitude das questões da produção contemporânea. Para subsidiar os professores, foi distribuído como material pedagógico, uma pasta laranja contendo fichas em tamanho A4, que apresentavam, de um lado, reproduções de obras da Bienal e, no verso, informações sobre o artista/obra.

A partir da 5ª edição da Bienal, em 2005, voltei meu interesse investigativo para a produção de sentidos dos alunos na interação com a arte contemporânea, em saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul. Ao final daquele ano, estive em duas escolas municipais e entrevistei alguns alunos das séries finais do Ensino Fundamental sobre a experiência de ir à Bienal. Ambos os grupos haviam visitado o espaço do Cais do Porto e, principalmente as meninas, destacaram a experiência com a obra *Ilusión*, da artista boliviana Raquel Schwartz (ver Figura 3), como muito

significativa. A obra consistia numa réplica de uma casa toda revestida de pelúcia rosa. *Sonho, aconchego, estranha, viajando, diferente*, foram algumas das expressões utilizadas pelos alunos para definir a sensação provocada pela obra, que ficou sendo conhecida como a Casa Rosa.

**Figura 3** Obra: *Ilusion* - Raquel Schwartz (Bolívia)



Fonte: [www.bienalmercosul.com.br](http://www.bienalmercosul.com.br)

A 6ª edição da Bienal do Mercosul aconteceu de 10 de setembro a 18 novembro de 2007 e a curadoria partiu da metáfora baseada no conto de Guimarães Rosa, intitulado “A Terceira Margem do Rio”, que permeou o trabalho de todas as áreas envolvidas na organização do evento. O projeto do curador-geral, Gabriel Pérez-Barreiro, marcou o início de uma nova etapa na história das Bienais do Mercosul, ao ser pensado a partir das proposições educativas elaboradas pelo curador pedagógico, Luis Camnitzer.

O programa educativo dessa Bienal foi alicerçado na compreensão que todos somos artistas, portanto entende a arte como um processo educativo e, por consequência, a educação como uma atividade artística e transformadora. Camnitzer acredita no potencial criativo do espectador, que não deve ser visto apenas como um receptor passivo de informações. Portanto todas as ações foram pensadas a partir deste pressuposto, prevendo espaços de fruição, oficinas artísticas, ilhas de criação, entre outros.

Hoff destaca a virada curatorial/pedagógica que a 6ª Bienal do Mercosul proporcionou na instituição, ao afirmar:

Conhecida, hoje, como uma Bienal pedagógica, a 6ª Bienal do Mercosul representou uma importante mudança epistemológica no contexto da instituição e, para além disso, provocou importantes reflexões e revisões acerca da íntima relação entre arte e educação no contexto das instituições culturais e grandes exposições de arte mundo afora. (HOFF, 2013, p. 81)

O evento abrigou seis mostras que ocuparam três espaços expositivos: MARGS, Santander Cultural e Armazéns do Cais do Porto, reunindo 350 obras de 67 artistas oriundos de 23 países nas seguintes mostras: *Exposições monográficas*, dos artistas Owind Fahlström, Francisco Matto e Jorge Macchi; *Conversas* em que artistas de países do Mercosul convidam outros artistas com base na afinidade artística; *Zona Franca*, que apresentou uma série de projetos selecionados por curadores, com base em critérios de qualidade, relevância e atualidade; *Três fronteiras*, com artistas trazidos para a região da tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, estimulados a criar uma obra a partir dessa experiência.

Destaca-se, nessa edição, o programa pedagógico que passou a servir de referência para outros eventos deste porte. O Projeto Pedagógico iniciou as atividades em abril de 2007, com a realização de um Simpósio em Arte e Educação e com a distribuição do material pedagógico para bibliotecas e professores de escolas públicas e particulares do estado. A entrega do material desencadeou uma série de encontros de formação de professores pelos municípios gaúchos. Foram realizados 55 encontros de formação em 42 cidades do Rio Grande do Sul e em 4 cidades de Santa Catarina. Além disto, foram realizados cursos para formação de mediadores e palestras para o público com a participação de artistas e curadores, que antecederam a inauguração da exposição, assim como a realização do Simpósio Internacional de Arte e Educação. A atenção com o educativo incluiu também a pré-visita dos professores aos espaços expositivos antes da inauguração oficial.

Canoas foi um dos municípios que acolheu a formação dos professores de 6ª Bienal em dois momentos distintos: em 2006, quando da primeira etapa de formação e em 2007, antecedendo a inauguração da Bienal. Neste segundo momento de formação, tivemos a honra de receber o curador pedagógico, Luis Camnitzer, que esteve, no turno da manhã, acompanhando o grupo de formação do projeto

educativo e fez a fala inicial para os professores (ver Figura 4). Ao final da formação, os professores recebiam o material educativo, que consistia num envelope amarelo, tamanho A4, contendo fichas com reproduções das obras. As bibliotecas escolares recebiam o mesmo material ampliado em tamanho A3. Ou seja, antes da abertura oficial da 6ª Bienal, os professores já tinham acesso ao conteúdo, ao material pedagógico e ao espaço expositivo, tornando o Projeto Pedagógico o grande diferencial dessa edição.

**Figura 4: Formação de professores- Canoas**



Fonte: Arquivo pessoal

A 7ª Bienal do Mercosul, que ocorreu de 16 de outubro e 29 de novembro de 2009, com o tema *Grito e Escuta*, reforçou o sentido e a importância dos artistas como atores sociais e constantes produtores de um sentido crítico necessário. O projeto curatorial se diferenciou das outras edições por ter sido escolhido a partir de um concurso público internacional, colocando artistas para ocupar o papel de curadores, ficando responsáveis, também, pela montagem das exposições, pelo Projeto Pedagógico, pelas publicações, pela imagem e comunicação do evento da Bienal como um todo. No texto de apresentação, os curadores-gerais, Victória Noorthoorn e Camilo Yáñez, propuseram uma série de metodologias e ações que enfatizaram a diversidade de abordagens e funções que a arte contemporânea apresenta, através dos dois pólos: de um lado, o grito como a ação produzida pelo artista de forma ativa e imediata, com o objetivo de causar impacto e gerar

transformações importantes; e, de outro, o poder da escuta, como atitude reflexiva, que resgata o diálogo como modelo de construção de uma sociedade melhor.

A mostra contou com sete exposições, um Projeto Pedagógico, um programa editorial e de comunicação, um sistema de rádio e diversos programas culturais ao longo de toda a Bienal. Segundo dados do site da Fundação Bienal Mercosul, participaram, dessa edição, 338 artistas de 29 países, sendo que cerca de 60% das obras foram produzidas, especialmente, para a Bienal. O Programa de Residências de Artistas em Disponibilidade promoveu intervenções artísticas em nove regiões do estado e em cidades fronteiriças do Uruguai, com o objetivo de promover a troca de experiências entre a Bienal e as comunidades.

O Projeto Pedagógico, que foi concebido pela curadora Marina De Caro, privilegiou o contato com os artistas, tanto no seminário de formação que apresentou as residências artísticas que estavam ocorrendo na capital e no interior, assim como os “Mapas Práticos – espaços em disponibilidade”, que consistiam em ações com 26 ateliês educativos de Porto Alegre e 40 artistas locais, que abriram suas portas durante o período da Bienal, para receber grupos e realizar oficinas. O deslocamento dos artistas para escolas que acolheram o Projeto Pedagógico também foi uma atividade diferenciada. A EMEF Arthur Pereira de Vargas, em Canoas, acolheu o artista Diego Maleiro (ver Figura 5), que propôs uma atividade com um grupo de alunos, unindo na proposta a filosofia, o corpo e a arte.

**Figura 5: Artista Diego Maleiro participando de uma atividade na EMEF Arthur Pereira de Vargas – Canoas/RS**



Fonte: Fernandes, 2011.

A investigação em torno da interdisciplinaridade “como um lugar de encontro entre práticas artísticas e não-artísticas, entre arte e outros aspectos da realidade contemporânea, entre o artista e o espectador-participante”<sup>14</sup> foram aspectos contemplados na curadoria pedagógica. O material pedagógico consistiu num conjunto de *Fichas Práticas*, que poderiam ser utilizadas pelo público, pelos professores em sala de aula, pelos mediadores no espaço expositivo e ofereciam diversas possibilidades de construção/desconstrução, propondo uma cadeia associativa e narrativa entre a arte e a realidade contemporânea. Observei que esse material não foi muito utilizado em sala de aula pelos professores que tinham dificuldade em estabelecer esta relação da arte com os outros textos literários, gráficos e científicos propostos no verso das fichas, assim como lidar com o formato híbrido de ficha/livro e de imagem/texto.

No final de 2009, acompanhei um primeiro grupo de alunos numa visita à 7ª Bienal do Mercosul, com o objetivo de subsidiar a construção do projeto de tese e, posteriormente, os entrevistei sobre a experiência vivenciada com a arte contemporânea. Destaco, dessa experiência, a fala de uma aluna que ilustra a concepção interdisciplinar explicitada no material educativo, ao entender como uma das possibilidades da obra de arte ser “uma ferramenta que permite uma experiência cognitiva e que lança uma série de intercâmbios intelectuais e sensíveis”. A experiência foi vivenciada na interação com a vídeoinstalação *A boca do jarro*, da artista Ana Gallardo, na mostra *Ficções do Invisível* (ver Figura 6).

---

<sup>14</sup> Texto de apresentação das Fichas Práticas – Material Educativo da 7ª Bienal do Mercosul.



Figura 6: Vídeo instalação a *Boca de Jarro* (Ana Gallardo)



Fonte: [http://www.youtube.com/watch\\_popup?v=z8DjaDKHBil&vq=medium#t=42](http://www.youtube.com/watch_popup?v=z8DjaDKHBil&vq=medium#t=42)

Sabrina (14 anos, 7ª série): *O que me chamou atenção era uma de um vídeo que a gente não pode ver porque não estava funcionando. Depois quando a gente passou por ali de novo já estava funcionando e eu parei para prestar atenção. Tinha uma mulher de vermelho e a música que estava legendada falava sobre “um pai, um vizinho”, sobre o estupro. Foi o que me chamou atenção, a música dava o ritmo. Daí eu parei, prestei atenção e fiquei olhando e eu achei bem interessante a proposta. A mulher de vermelho cantando um tango, só que o tango falava de uma realidade, o que eu li era que sempre um familiar, uma pessoa próxima da família, do abuso infantil. E tinha um sofá e uma cadeira para a gente sentar e realmente prestar atenção à realidade. Eu gostei, desse eu gostei.*

A Bienal do Mercosul vem construindo a sua história como evento cultural na região, provocando reflexões, perturbações, conhecimentos, estesias e produzindo sentidos através de encontros e desencontros. As marcas dessa experiência vão ficando na memória e fazendo parte da história de cada espectador, que constrói suas próprias significações e referências na interação com as obras. O importante é se permitir ser provocado pelo encontro, estar aberto para o diálogo e a interação para que a arte possa fazer sentido. Destaco a fala da aluna Grazielle, que relata sua própria experiência com a arte contemporânea na 5ª Bienal do Mercosul:

Grazielle (14 anos, 7ª série): *Eu não entendi nada do que estava lá para falar a verdade porque tem umas coisas com vidros, com ferros, tu não entendes nada! Tu ficas com vários pontos de interrogação na tua cabeça: porque ele fez isto, o que se passava na mente dele, de onde ele tirou essa ideia, o que ele quer passar para a gente, porque ele não está aqui para falar? Porque tu sai cheia de dúvidas dali. Muitas dúvidas, muita incompreensão, até hoje a gente não compreende, mas sabe que foi bom, que foi legal, que foi uma experiência diferente, só que a gente não*

*compreende o que a gente sente. Quem sabe um dia a gente compreenda, mas por enquanto o ponto de interrogação está ali ainda, quem sabe um dia eu não me lembre daquela obra e compreenda o que eu senti naquela hora, talvez hoje eu não entenda, quem sabe um dia... Ou de repente a gente leve para a nossa vida e olha só, na Bienal eu vi uma coisa assim e agora eu estou vendo na minha vida o que ele queria passar...*

A experiência relatada pela aluna Grazielle pode ser comparada com “a história de uma lenta e perseverante busca de sentido”, (LANDOWSKI, 2005a, p.101), que é um trabalho de construção realizado pelo sujeito, através de escolhas pessoais. Sendo assim, a Bienal pode ser percebida como uma “escapatória”, um acontecimento pontual, definido a partir da ideia de um fazer estético inscrito no tempo e sustentado pela vontade do espectador.

Greimas (2002, p. 84) exemplifica a escapatória a partir da descrição da fechadura Dogon, definindo-a como um “objeto de valor sincrético”, por participar das três dimensões da cultura – funcional, mítica e estética. A Bienal do Mercosul, como evento cultural, tem a função de promover as artes visuais, uma dimensão da produção humana, que lida com as questões transcendentais e estéticas. Sendo assim, a definição de Greimas para as fechaduras Dogon, poderia ser aplicada, também, para o evento da Bienal do Mercosul:

Dotada de memória, coletiva e individual, portadora de significação com facetas múltiplas que tecem redes de complexidade com outros objetos, pragmáticos e cognitivos, o objeto insere-se na vida de todos os dias agregando-lhe espessura. (GREIMAS, 2002, p.84)

A cada dois anos, a Bienal nos convida a interagir com a arte contemporânea, uma experiência singular que produz sentidos e constrói significações, que vai agregando espessura à vida, por meio da formação de um repertório sensível e inteligível.

### 3.2. O CONTEXTO DA 8ª BIENAL DO MERCOSUL COMO CAMPO DE PESQUISA

A 8ª Bienal do Mercosul, que aconteceu de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011, com o tema *Ensaio de Geopoética*, já faz parte da história das Bienais do Mercosul e ainda está muito presente na minha memória como contexto da pesquisa de campo. A mostra reuniu 186 trabalhos, de 105 artistas, oriundos de 31 países,

que trataram de temáticas relacionadas à territorialidade e sua redefinição crítica, partindo de uma perspectiva artística.

O projeto gráfico da logomarca criado a partir da representação do mapa-múndi de Fuller<sup>15</sup>, inscrito em um poliedro que pode ser montado tridimensionalmente e que permitia desconstruir a convenção cartográfica ocidental, já é um indício da temática predominante nesta 8ª edição: a geopolítica, fazendo referência a um território em constante mutação.

Figura 7: Logomarca da 8ª Bienal do Mercosul



Fonte: <http://bienalmercosul.siteprofissional.com/>

Segundo o curador José Roca (2011, p. 44), “a mostra *Geopoética* examina a criação de entidades transterritoriais e supraestatais, que colocam em jogo a noção de nacionalidade”. Os roteiros do Cais do Porto que concentravam esta temática estavam organizados em torno de conceitos como fronteira, i(migração), conflito, discurso/história, democracia/república, cartografia/política, símbolos nacionais, mercado/raça/indígena, trazendo uma perspectiva artística a partir de termos geográficos, políticos, culturais e econômicos.

A proposta estava estruturada em torno de sete grandes ações nomeadas pelos curadores de ativadoras e expositivas: *Casa M*, *Cadernos de Viagem*, *Continents*, *Além Fronteiras*, *Cidade Não Vista*, *Geopoéticas* e uma exposição do artista homenageado *Eugênio Dittborn*. A mostra ocupou os Armazéns do Cais do

<sup>15</sup> O inventor, arquiteto e visionário norte americano Richard Buckminster Fuller, em 1946, um ano após o fim da Segunda Guerra Mundial patenteou o *Dymaxion Map*, um mapa-múndi inscrito em um cuboctaedro, que permitia romper com a ideia de norte/ sul, acima/embaixo que caracterizava a convenção cartográfica ocidental. Maiores detalhes sobre a logomarca em: <http://bienalmercosul.siteprofissional.com/blog/cartografico/>

Porto, O Santander Cultural, o MARGS e diversos espaços da capital e outras cidades do estado.

As ações ativadoras destacavam as relações entre artistas e público. Dentre estas, a *Casa M* consolidou-se como um espaço cultural e afetivo da mostra, dedicado à promoção, desenvolvimento e intercâmbio artístico. O local ficou marcado por reunir artistas, público e propostas artísticas antes e após o evento. A *Cidade Não Vista* também apresentou obras de arte em nove locais do centro de Porto Alegre, dando destaque para esses lugares, ao privilegiar a experiência e o sensorial. *Continents* propôs residências artísticas em três espaços independentes do estado, visando à troca de experiências e criação de redes de intercâmbio.

O segundo grupo de ações, as expositivas, teve como foco as obras em si e ocupou os espaços tradicionais da Bienal do Mercosul. O MARGS recebeu a mostra *Além Fronteiras*, que apresentou uma visão crítica da paisagem do estado através das obras de nove artistas que dialogavam com peças de acervo de museus. O Santander Cultural acolheu a mostra das Pinturas Aeropostais do artista homenageado, *Eugênio Dittborn*. O Cais do Porto sediou a mostra *Geopoéticas*, que abordou a temática central da Bienal, e *Cadernos de Viagem*, com o resultado das expedições de artistas em nove regiões do Rio Grande do Sul.

Talvez esta seja a Bienal lembrada pelos mapas, bandeiras, territórios, pela abordagem política da arte. Alguns assuntos já estavam presentes em outras edições da Bienal, como também algumas obras já eram conhecidas pelo público. Este foi, porém, o caminho escolhido pela curadoria, ao revisar experiências anteriores bem sucedidas, buscar um caráter não centrado num modelo apenas expositivo e defender uma relação mais ativa e efetiva com a cidade. Foram importantes as conquistas neste sentido, ao aproximar o público do evento com ações como a Casa M, assim como expandir a abrangência territorial da mostra envolvendo as cidades do interior do estado com as viagens e residências artísticas.

O meu primeiro contato com a 8ª Bienal do Mercosul foi anterior ao evento e partiu de convite da coordenação pedagógica para participar de uma reunião com o curador pedagógico, Pablo Helguera. O objetivo desse encontro, que reuniu um grupo seletivo de professores de arte e profissionais envolvidos com o projeto educativo e mediação da Bienal, foi acolher as sugestões em torno do projeto educativo e discutir o formato do material pedagógico.

Adentrei no espaço da 8ª Bienal, pela primeira vez, na pré-abertura para professores. Agendei dois roteiros, o Cais do Porto e o MARGS, mas também passei rapidamente pelo Santander Cultural. Foi um momento muito especial, pois tudo ainda era muito novo para todos, inclusive para os mediadores que estavam estreando na função e não tinham todo o conhecimento da mostra. Muitas obras ainda estavam sendo concluídas e tivemos oportunidade de conhecer alguns artistas que circulavam pelo espaço. Posteriormente, fui numa visita agendada com o GEARTE, nosso grupo de pesquisa da UFRGS e, também, acompanhei os três grupos de alunos da pesquisa, em datas distintas.

Na interação com as obras, o olhar de espectadora e pesquisadora se fundia, pois minha atenção se voltava para a percepção da obra em si, ao mesmo tempo em que buscava perceber a potencialidade daquelas obras como textos a serem lidos, como presença sensível e inteligível. Inicialmente, considerei a mostra muito política e pouco sensível, muito centrada em torno de território, nação, símbolos e pouca provocação estética e estésica. Como os alunos iriam perceber essas obras, que sentidos seriam produzidos? Como se articularia a questão do sensível e do inteligível na interação com as propostas, considerando a forte presença de um discurso político, econômico e geográfico na maioria dos trabalhos?

Logo na entrada do pavilhão no Cais do Porto, deparei-me com as bandeiras da artista Leslie Shows, *Display de Propriedades* (2009), obra que estava ainda em processo de construção e que explorava a sensação de derretimento de cores e formas, da desconstrução dos símbolos, trazendo a temática através da materialidade da arte. A bandeira também estava na obra que mais me chamou atenção nesta 8ª Bienal, pela sua plasticidade e conteúdo: o vídeo da artista espanhola Cristina Lucas, *A liberdade Justificada* (2009), a partir da pintura histórica *A Liberdade Guiando o Povo*, de Delacroix. Como, naquele ano, eu tinha visto a pintura no Louvre, diante do impacto da presença física do quadro, meu pensamento se voltou para a continuidade da cena, que foi a reflexão que a artista propôs no vídeo.

Os trabalhos sonoros também têm me capturado, ultimamente, não foi diferente com a obra de Edgardo Aragón, a vídeoinstalação *Trevas* (2009). Tivemos a oportunidade de conhecer e conversar com o artista Khaled Hafez e Barthélémy Toguo que estavam circulando pelo Cais. Naquele dia, continuei minha maratona no MARGS, onde a instalação de Lúcia Koch, *Cachoeira* (2011) e o vídeo de Cao

Guimarães, *Limbo* (2011), foram os mais instigantes. Circulavam por aquele espaço os curadores José Roca e Aracy Amaral, os artistas Carlos Vergara, Marina Camargo, Carlos Pasquetti, Cao Guimarães, entre outros. Passei, rapidamente, pelo Santander, para ver a montagem da exposição de Dittborn, mas eu não tinha mais condições de me deter na sua obra, pelo excesso de informações e sensações que tinha vivenciado. Uma Bienal política, pulsante, viva e instigadora estava se anunciando.

Da experiência da 8ª Bienal, destaco, também, os dois seminários internacionais que problematizaram a temática da geopoética e o conceito de arte como pedagogia. O material pedagógico também se diferenciou ao se constituir de 5 cadernos temáticos, contendo textos e fichas soltas com as reproduções das obras. A proposta buscou envolver outras áreas do conhecimento além da Arte, como Literatura, História e Geografia, assim como atingir os professores da pré-escola.

Após as muitas visitas que fiz a 8ª Bienal do Mercosul, fiquei com a sensação de querer ter visto mais arte e menos política, território, nação, mapas, bandeiras, símbolos. Mas detendo-me mais atentamente no conteúdo desta edição, revisando discursos, obras e conceitos no diálogo com as falas dos alunos e as questões da pesquisa, reconheço a potencialidade de uma mostra desta envergadura como espaço de produção de sentido, construção de significações e de apreensões estéticas.

### 3.3. MONSTRUOSIDADES E INSANIDADES: A ARTE CONTEMPORÂNEA EM DEBATE<sup>16</sup>

A Bienal do Mercosul é uma mostra de arte contemporânea que já consolidou o Rio Grande do Sul como um pólo cultural do Cone Sul. A cada dois anos, o evento causa um impacto no meio artístico e cultural da cidade, provocando discussões e reacendo debates em torno do formato, das obras e artistas selecionados, das intervenções na cidade, entre outros.

Para exemplificar a densidade das discussões em torno da Bienal do Mercosul, destaco a repercussão de um artigo publicado no jornal Zero Hora<sup>17</sup>, no dia 25 de

---

<sup>16</sup> Comunicação apresentada no Seminário 22º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE de Montenegro/RS, em outubro de 2010. Artigo publicado nos anais do Seminário. (CD-ROM)

<sup>17</sup> Zero Hora é um jornal de publicação diária do Grupo RBS no Rio Grande do Sul.

outubro de 2009, com o título *A Capital das Monstruosidades*<sup>18</sup>, de autoria do historiador Voltaire Schilling. Ao tornar pública sua indignação com as intervenções urbanas, o autor desencadeou um inflado debate público envolvendo artistas, críticos, intelectuais e cidadãos em torno das questões da arte e da estética na contemporaneidade.

No texto, o historiador declara seu inconformismo em relação aos “horrores estéticos” que, a partir das propostas artísticas de Marcel Duchamp, invadem o cenário das exposições de arte, chamando a atenção para a concentração de “esculturas” e “monumentos” absolutamente espantosos que estão espalhados pela cidade, comparados por ele “a um vale de horrores”.

Ao entrar no delicado campo da subjetividade na apreciação artística, Voltaire Schilling instaurou uma discussão em torno dos conceitos de beleza, obra de arte e arte pública. Houve muitas manifestações de apoio aos comentários proferidos pelo historiador, principalmente por pessoas leigas no campo da arte que se sentiram representadas em sua opinião, muitas vezes, fundamentadas no gosto e conceito pessoal de arte. Mas, ao mesmo tempo, houve um interessante debate cultural em torno do assunto, reunindo artigos, entrevistas e comentários<sup>19</sup> de professores, artistas, críticos, filósofos e jornalistas que foram, posteriormente, publicados no referido jornal, trazendo diferentes pontos de vista e reflexões em torno da arte produzida na contemporaneidade.

A polêmica em torno do assunto teve como pano de fundo a realização de mais uma edição do evento da Bienal do Mercosul e foi gerada pela reação do historiador à obra *Tapume* (2009), do artista Henrique Oliveira, uma intervenção realizada em um velho palacete do Centro de Porto Alegre, na qual uma massa disforme e estranha brotava das janelas e do pátio, derramando-se, tomando conta da fachada do prédio e projetando-se no espaço público (ver Figura 8). Schilling descreve de forma irônica a percepção que a obra lhe causou:

*A gota d'água derradeira destas perversidades que acometem contra nós, pobres porto-alegrenses, foi a inauguração recente da Casa Monstro... Trata-se da reprodução de um tumor que, inchado é expelido pelas aberturas da construção e vem se mostrar aos olhos dos passantes, tal como se fora um abdômen de um canceroso recém aberto pelo bisturi de um cirurgião. Como se vê uma maravilha!*

<sup>18</sup> O artigo na íntegra encontra-se no Anexo a desse projeto.

<sup>19</sup> Apresento textos e reportagens referentes ao artigo do historiador Voltaire Chileno (ver Anexo b).

Figura 8: Obra *Tapume* (2009) - Henrique Oliveira



Fonte: CRISTIANO SANTANNA, INDICEFOTO.COM. Divulgação – Zero Hora 12/10/2009.

A obra em questão foi especialmente concebida para a 7ª Bienal do Mercosul e integrava a exposição *Texto Público*, com curadoria do escultor paulista Artur Lescher. A *Casa Monstro*, como ficou sendo denominada, foi comparada pelo artista a “uma intumescência arquitetônica. Um lugar marginal dentro da cidade, se decompondo no meio do cotidiano”<sup>20</sup>. O objetivo da obra de chamar a atenção para a estética da casa que passava despercebida pelas pessoas, acabou por desencadear uma discussão em torno da feiúra da arte contemporânea, no caso específico, dos monumentos e esculturas públicas.

Acompanhando o debate que seguiu na imprensa local, após a publicação do artigo, destaco algumas reflexões que podem contribuir para a compreensão da arte produzida na atualidade. O doutor em História da Arte, Gaudêncio Fidélis, no artigo *Arte pública como plataforma*<sup>21</sup> (ZH 31/10/2009), salienta que as transgressões artísticas de Marcel Duchamp, considerado um dos mais brilhantes artistas do século 20, foram importantes para abrir o universo do pensamento reflexivo sobre a arte, que antes era limitado à contemplação passiva. Na contemporaneidade, o artista define um papel ativo para o espectador na instauração da obra, no qual a percepção tem um papel fundamental na construção de sentido.

<sup>20</sup> Citação retirada da reportagem *A casa monstro*, encartada no Segundo Caderno do Jornal Zero Hora do dia 12/10/2009, p.4.

<sup>21</sup> Artigo publicado no Caderno de Cultura, na edição do Jornal Zero Hora do dia 31/10/2009.



A diversidade de estilos, propostas e meios utilizados pelos artistas na realização das obras permitem, também, uma pluralidade de leituras interpretativas por parte do espectador, que não podem ser compreendidas somente através dos elementos formais, mas que solicitam o conhecimento do contexto cultural em que tais obras foram produzidas.

O Caderno de Cultura<sup>22</sup> encartado no jornal Zero Hora, dedicou quatro páginas da edição do dia 05/12/2009, para aprofundar as questões levantadas pelo artigo para debate, entrevistando quatro intelectuais que têm discutido em seus trabalhos as singularidades da arte e da estética no tempo presente. O Caderno propôs as mesmas perguntas, problematizando as questões da arte, na atualidade, para os intelectuais, Jacques Leenhardt, Arthur Danto, Fernando Cocchiarale e Mônica Zielinsky<sup>23</sup>. Destaco alguns pontos de cada entrevista que contribuem para as reflexões da pesquisa.

O francês Jacques Leenhardt salienta a importância do repertório para a compreensão da arte e que “é um erro bem ingênuo, mas uma ilusão bem comum, acreditar que, espontaneamente, sem preparação e sem reflexão, vamos compreender o trabalho dos cientistas ou dos artistas”. O crítico argumenta que o que os artistas mais frequentemente buscam é extrair o sentido, que é o que está mais radicalmente ausente deste mundo. Para ele é importante que cada um tente se confrontar com uma experiência estética nova, que o enriqueça. E Leenhardt observa:

Isso pode ocorrer tanto diante de mestres do passado quanto diante de artistas contemporâneos. É uma questão de disponibilidade mental do visitante, e é algo que coloca em jogo o seu repertório. Quanto maior nosso repertório, mais capazes nós seremos de aproveitar uma ampla experiência estética. A compreensão do mundo, e da arte em particular, requer um exercício constante. (JACQUES LEENHARDT, 2009)

O crítico ressalta o fato de sermos contemporâneos em um mundo em plena transformação, como responsável pelo descompasso que, muitas vezes, sentimos em compreender aspectos deste mundo e não apenas da arte, reforçando a importância do repertório na construção do sentido na experiência estética.

---

<sup>22</sup> O Caderno de Cultura é parte integrante do jornal Zero Hora, encartado nos sábados.

<sup>23</sup> O conteúdo da reportagem com as perguntas e as entrevistas na íntegra encontra-se no Anexo d.

O filósofo norte-americano, Arthur Danto, ressalta, no entanto, que não há critérios canônicos para serem aplicados à arte contemporânea. Ao visitar uma exposição de arte, devemos estar preparados para buscar nosso próprio caminho de entendimento, apoiados em textos, catálogos e folhetos para nos auxiliar. Segundo o autor:

Devemos passar certo tempo tentando entender o que a obra significa. Uma análise crítica, admitamos, leva tempo. Somos sempre livres para perguntar se aquilo valeu a pena ser feito e se aprendemos algo. O visitante certamente necessita fazer um julgamento esclarecedor a respeito da obra. Se não, não há motivo em visitar uma exposição. (DANTO, 2009)

O artista, professor e crítico de arte, Fernando Cocchiarella, julga que é impossível avaliar as funções da arte na contemporaneidade, tendo como parâmetro as teorias que emprestavam sentido à arte formal e estética do passado histórico que a antecedeu. Para o professor, essas teorias apenas irão servir para negá-la e destruí-la, apontando que a arte contemporânea está ancorada em características que se manifestam, também, no conjunto da nossa vida social, teórico-científica e cultural há uns 40 anos. E destaca que:

A principal delas tem a ver com a impossibilidade de produzirmos categorias e de estabelecer identidades fixas e excludentes. Dela, decorre a pluralidade que hoje predomina em todas as esferas da vida humana, onde antes reinava uma unidade passível de fundar critérios unívocos e consequentemente a produção de valores então tidos como eternos e atemporais. (FERNANDO COCCHIARALE, 2009)

Na entrevista, a professora e crítica de arte, Mônica Zielinsky, do Instituto de Artes da UFRGS, adentra no campo da apreensão das obras, esclarecendo que as qualidades físicas ou o prazer sensível não diz mais respeito, especificamente, ao reconhecimento das obras como sendo de “arte contemporânea”, mesmo que esses possam estar presentes em algumas obras. Na experiência com essas propostas artísticas, Zielinsky salienta a importância de estarmos abertos a compreender as potencialidades das obras:

(...) penso perder-se muitíssimo se não estivermos abertos a usufruir dos outros valiosos vértices para os quais esta arte aponta – às ideias que a constituem, ao que ela enuncia de forma multifocal sobre a vida, o homem, as culturas e a história dos nossos tempos. Também sobre a própria arte em um ato autorreflexivo, e sobre seu funcionamento como arte em meio a essa incerta trama artística que se alastra pelo mundo. (ZIELINSKY, 2009)

Bienais de Artes Visuais têm, portanto este importante papel de problematizar e dar visibilidade ao que se propõe em termos de arte hoje, fazendo um contraponto com a arte do passado, ao dar forma ao percurso do pensamento contemporâneo. A Bienal do Mercosul que se realiza, desde 1997, em Porto Alegre – RS, tem se destacado como um importante evento cultural, que em cada edição, revela seu poder de construção crítica e educativa.

O conceito de *Grito e Escuta* que norteou a 7ª edição da Bienal do Mercosul, ressaltou o papel dos artistas, em termos de ação e reflexão na contemporaneidade, partindo da ideia de que são agentes críticos, com capacidade para atuar de forma ativa na sociedade. Ao mesmo tempo em que a arte contemporânea provoca o espectador com seu *Grito*, ao apresentar propostas diferenciadas que se apresentam de forma inusitada, ela também pede a *Escuta*. Talvez o que aconteça com muitos espectadores que se frustram ou impactam diante das obras que são apresentadas na Bienal, seja o fato de não estarem preparados para o exercício da escuta, que é silencioso e exige uma apreciação mais reflexiva, demorada e minuciosa.

Em relação ao exercício de grito e escuta proposto pela 7ª edição da Bienal do Mercosul, encontrei, na resenha, *Os sons da árvore da Insanidade*<sup>24</sup>, escrita pelo articulista Paulo Germano, a descrição de uma experiência com a arte contemporânea que, a meu ver, ultrapassou a fronteira do “grito”, daquela primeira impressão da obra que choca pelo inusitado, e adentrou no exercício da “escuta”, através da construção da significação a partir da provocação do artista. No texto, o crítico musical descreve a impressão provocada pela instalação *Ao contrário da Orientação Natural* (ver Figura 9), dos artistas chilenos, Rodrigo Vergara e José Pablo Díaz, do coletivo Hoffmann’s House, que se encontrava no Armazém A5 do Cais do Porto, como “um dos maiores absurdos musicais dos últimos anos”. Na descrição de Germano:

*Trata-se de uma árvore de ponta cabeça, tão horrível quanto atrativa, de onde pendem 24 fones de ouvido. Em cada fone ouve-se uma música e todas as músicas misturam uma bizarrice medonha com uma sensibilidade fora de série. Uma delas, da*

---

<sup>24</sup> Resenha publicada no dia 29/10/2009, na coluna *REMIX* (Segundo Caderno, Zero Hora, pg. 6). A coluna é publicada nas quintas-feiras e apresenta críticas, sugestões e notícias na área da música. A resenha na íntegra encontra-se anexada ao projeto (ver anexo e).

*desconhecida cantora Kiss Tangerina, analisa “o sangue na fratura exposta da canela pobre”. Um tanto asqueroso, mas o troço é bonito para dedéu.*

**Figura 9: Ao contrário da Orientação Natural (2009) - Rodrigo Vergara e José Diaz**



Fonte: DANIEL MARENCO – Zero Hora 29/10/2009

Na descrição da experiência com a obra, estão presentes os conceitos de caos, absurdo, horror, atração, bizarrice, sensibilidade, beleza, tensão, pânico, entre outros que se confrontam e se complementam, criando uma harmonia (ou desarmonia) musical, provocadora de sentidos. A proposta dos chilenos é montar uma estrutura genealógica do que acontece de novo nos países em que eles apresentam a obra, selecionando bandas desconhecidas e obscuras no cenário artístico local. Segundo o articulista, alguma coisa está errada quando “é necessária uma dupla de chilenos para descobrir tanta coisa boa debaixo do nosso nariz”.

A experiência de Voltaire Schilling, com a *Casa Monstro*, assim como a experiência de Paulo Germano, com a *Árvore Musical*, se assemelham por provocar, numa primeira impressão, a reação de desconforto em relação à estética contemporânea, a partir do conceito de beleza presente na arte tradicional. Ambos utilizam a palavra horrível para se referir às propostas apresentadas na Bienal, sendo que a segunda experiência consegue transcender este conceito inicial e perceber beleza/valor na provocação dos artistas.

Celso Favaretto (2000) <sup>25</sup>, professor de Filosofia da USP, considera que as mudanças *no conceito da arte, na figura do artista e no modo da arte se apresentar socialmente* são os pontos-chave para pensar numa concepção de arte contemporânea que rompe com a concepção tradicional de obra de arte como obra prima, fundamentada na categoria da beleza, aliada às categorias de harmonia, perfeição, acabamento e unicidade. Ressalta que o campo da arte contemporânea abriga experimentações das mais diversas, em que a categoria do feio passa a ser tão importante quanto a do belo, não tendo elas valor absoluto.

O debate que transcorreu no meio impresso foi significativo no sentido de trazer à tona, através dos discursos dos sujeitos, a experiência estética e a produção de sentidos em relação à arte contemporânea, apresentando pontos de vista que podem servir de substrato para aprofundar as questões da apreensão estética na contemporaneidade.

Considerando que o objeto da semiótica é o texto, esta teoria procura explicar os efeitos de sentidos do texto, através da descrição e análise de como este sentido se constitui e se mostra. Assim, a semiótica discursiva apresenta-se como um importante referencial para problematizar as questões referentes à apreensão estética que resulta das experiências dos sujeitos com o mundo. Na teoria da significação proposta por Greimas, observam-se postulações e procedimentos teóricos e metodológicos resultantes do estudo empírico de objetos e práticas discursivas, em especial das criações artísticas. Sobretudo nas suas últimas pesquisas, abre-se um campo de investigação sobre a percepção, os modos de apreensão do mundo e seu processamento pelos órgãos dos sentidos que podem ser úteis para dar conta das experiências de “vida vividas”.

Para Greimas (2002, pg. 25), a apreensão estética “é concebida como uma relação particular estabelecida no quadro actancial, entre um sujeito e um objeto de valor”. A apreensão estética resulta, portanto, de um querer recíproco de conjugação que, segundo o autor, se assemelha a um encontro casual de rumos entre o sujeito e o objeto, em que o objeto adentra no meio do campo perceptivo pela protensividade do olhar do sujeito que o significa, produzindo a descontinuidade sobre o contínuo do espaço visual. Segundo Oliveira (1995, p.229):

---

<sup>25</sup> Comentário extraído da palestra apresentada no vídeo Isto é Arte, da Ação Educacional Itaú Cultura (2000).

Esse encontro fortuito possibilita toda uma nova sensibilização do sujeito na sua percepção do circundante. Um sujeito bem posicionado, frente a um objeto bem postado, são condições básicas para que o objeto, quebrando a continuidade do mundo que o tornava imperceptível, apareça com o que ele tem de mais característico: um certo som, uma certa fragrância, uma certa luz, um certo paladar, uma certa forma, uma certa textura...

Ao optar pelo estésico, que é o componente afetivo e sensível da experiência cotidiana, Greimas se detém a descrever o sentido em ato que resulta das vivências mantidas com o mundo que nos rodeia, concebendo-o como um efeito que, mesmo incerto, é possível de ser analisado. Segundo Oliveira (1995, pg. 231), essa análise se distancia da Estética enquanto disciplina que se ocupa do poético, do belo e o aproxima da Estética como estesia – “percepção através dos sentidos, do mundo exterior, faculdade, que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as paixões”, tanto as da alma, como também as físicas, do corpo e da sensualidade.

Na arte contemporânea, o efeito de sentido na apreensão estética da obra ocorre em ato, porque se estabelece na participação ativa do sujeito na interação com a obra, estendendo-se aos canais sensoriais. Sendo assim, o foco de análise concentra-se não tanto no processo de construção da obra, mas detém-se naquilo que impulsiona o sujeito para esse encontro com o mundo sensível, a conjunção do sujeito com o objeto como uma via que conduz a estesia.

É importante considerar a partir desse referencial, a noção de estética e estesia, que, na semiótica greimasiana, não são consideradas apenas no plano da sensibilidade, mas também estão relacionadas com o surgimento do inteligível. Essas duas dimensões da experiência, o sentir e o conhecer, que se diferenciam na sua categorização, só terão sentido e valor, quando articuladas nos planos ou unidades de análise. No plano do vivido, “o inteligível e o sensível parecem dificilmente separáveis um do outro, dado que a experiência chamada ‘estética’ raramente convoca um deles sem mobilizar o outro” (LANDOWSKI, 2002a, p.129).

Retomando a questão do “grito e escuta” proposta para a 7ª edição da Bienal do Mercosul, podemos comparar, metaforicamente, o *grito* como integrante do plano do sensível, com seu caráter imediato, e a *escuta* relacionada com o surgimento do inteligível, através da reflexividade do entender. É só através da articulação dessas duas dimensões da experiência, o sentir e o conhecer, que são inseparáveis na

apreensão do mundo, que será possível dar conta da emergência e do modo de existência do estético na experiência com a arte contemporânea.

Para tanto é importante haver uma disponibilidade cognitiva e sensibilidade por parte do espectador, para permitir o encontro com uma proposta artística que possa proporcionar algo de novo em relação ao que já sabia e conhecia. Quanto maior o repertório de vivências e conhecimentos no campo da arte, mais condições teremos de compreender e aproveitar a experiência que a arte nos propõe.

Considerando que o campo da arte contemporânea vem se expandindo e a complexidade das propostas exigindo um pensamento participativo e um sentir sensível para a compreensão da organização discursiva e figurativa das obras, o relato da experiência vivida, que foi apresentado em forma de texto para debate, ultrapassou a expressão da simples singularidade de quem a viveu, tornando-a possível de ser pensada enquanto discurso, enquanto estado de alma.

A “Caixa de Pandora dos horrores estéticos” que invadem as exposições de arte contemporânea, como definiu Schilling, resulta das transformações fundamentais que ocorrem na relação entre o sujeito e o objeto no evento estético, em que o objeto adquire um valor e sofre uma mutação, tendo competência para agir como sujeito que se mostra e quer ser percebido pelo outro.

Pode-se concluir, a partir desse debate, que a monstruosidade é uma das formas que o objeto se recobre para se tornar perceptível no imediatismo da sociedade contemporânea. É na experiência do sujeito que a arte contemporânea adquire sua forma, sua significação. Ao redimensionar os sentidos, tornando-os legíveis ao conhecimento, é que a experiência estética na arte contemporânea passa a ser possível e permite fruir sua incompletude.

#### 4- CARTOGRAFIA DE UMA VIAGEM (GEO) POÉTICA

A proposta de curadoria da 8ª Bienal do Mercosul parte do “reconhecimento, nos anos 80, de que o que era chamado *mundo da arte*, era a soma de muitos mundos diferentes” (ROCA, 2012, p.42). Como consequência, o território simbólico da arte, que até então era definido pelo discurso hegemônico, teve uma abertura para a arte proveniente de zonas fronteiriças, tornando-se centrais nas discussões as oposições binárias, como global e local, centro e periferia, norte e sul, entre outras. Essa redefinição dos territórios da arte e da cultura originou novos conceitos tropos<sup>26</sup>, como *fronteira*, *viagem*, *migração* e *nomadismo*, que vêm servindo de temas para inúmeras exposições de arte.

Esta percepção pode ser transferida para o campo da educação, em que diferentes mundos também formam uma sala de aula, uma escola, uma rede de ensino, por exemplo. Aproprio-me, portanto, da temática “Ensaio de Geopoética”, da 8ª Bienal do Mercosul e dos conceitos tropos acima elencados, usando-os como metáforas para construir uma cartografia do percurso investigativo a partir da experiência de exploração do território escolar. O conceito de *viagem*, definido “como possibilidade de relação entre elas”, pela curadoria da Bienal, será utilizado nesta pesquisa, para nomear a relação possível entre a arte e a educação.

Início a viagem mapeando no tempo e espaço o território a ser investigado; delimitando as principais concepções que orientaram o pensamento e fundamentaram a prática do ensino da arte ao longo da história. Descrevo, detalhadamente, os territórios visitados e o percurso realizados, trazendo algumas anotações e reflexões que merecem ficar registradas.

A viagem tem como roteiro principal os apontamentos apresentados pelos estudos de Thierry De Duve, no livro *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, lançado no Brasil em 2012, e visa a contextualizar o campo investigativo a partir das problematizações apresentadas, em relação ao ensino da arte, ao longo da história.

---

<sup>26</sup> Conceitos tropos são figuras de linguagem em que se empregam palavras com um sentido diferente do habitual. Metáforas.



#### 4.1. ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

As concepções de arte que fundamentam o pensamento sobre arte de um dado período histórico têm seus reflexos nas práticas de ensino da arte. O professor Brent Wilson (2008) salienta que, embora, para muitos, a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da arte, e, muitas vezes, insignificante aos olhos da maioria, ela é influenciada e modelada pelo mundo da arte e reflete suas crenças. Afirma o autor:

A arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte. Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre natureza da arte, o papel da arte na sociedade, o caráter da criatividade artística, e observações pertinentes à originalidade artística. Mas agora o clima do mundo da arte mudou. Deixamos o período moderno e entramos no período ao qual chamamos, por falta de melhor designação, período pós-moderno. (WILSON, 2008, p. 82)

As transformações que vêm ocorrendo na organização social, econômica e cultural da sociedade, na atualidade, também estão desestabilizando os princípios que norteavam o pensamento moderno, sinalizando para uma mudança de paradigma. Essas transformações que caracterizam a contemporaneidade dizem respeito a uma mudança na sensibilidade, nas práticas e nas formações discursivas que afetaram, profundamente, alguns setores da nossa cultura, como no caso o campo das artes visuais. Na arte contemporânea, as transformações são muito visíveis por desconstruírem os fundamentos da arte tradicional ou moderna.

Diante dessa constatação, observo a necessidade de transpor esse olhar reflexivo, para problematizar o ensino da arte e, conseqüentemente, a educação a partir das novas concepções decorrentes da passagem do modernismo para o pós-modernismo ou, como também é denominado, período contemporâneo.

A escola é uma instituição social inserida num contexto pós-moderno que ainda mantém uma estabilidade em relação ao paradigma tradicional e moderno. As desconstruções da pós-modernidade não são tão visíveis, na educação, como o são na arte, por exemplo, sendo importante rever as práticas escolares diante das exigências atuais da sociedade da comunicação, mediadas pelos meios tecnológicos de informação.

Na realidade brasileira, é possível verificar que as concepções de arte vigentes, ao longo da história, como o academicismo e o modernismo, não influenciaram a educação, somente nos períodos históricos em que surgiram, mas permanecem ainda hoje orientando e fundamentando as práticas pedagógicas, concomitantes com outras concepções de arte. As experiências vivenciadas nas escolas no decorrer da pesquisa de campo, apresentaram procedimentos de organização e encaminhamentos pedagógicos diferenciados, que permitem estabelecer algumas relações e analogias com as concepções de arte que norteiam ou alicerçam cada ação pedagógica.

A pesquisa de campo proporcionou o contato com três realidades escolares que, apesar de estarem vinculadas no tempo e no espaço, ou seja, foram realizadas no ano de 2011 e referem-se a escolas de uma mesma cidade e rede de ensino, mostraram, na prática, serem muito distintas na sua abordagem e concepção pedagógica. A forma como cada escola se organizou e se posicionou, para levar os alunos à Bienal, forneceu indicativos para analisar as concepções de arte que orientam as práticas escolares na atualidade.

Para a análise, estabelecerei uma analogia entre o ensino da arte visualizado e praticado nas escolas do Ensino Fundamental com as reflexões críticas que fundamentam o ensino da arte e a formação do artista, apresentadas pelo professor e filósofo Thierry De Duve, no livro *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. A obra apresenta um instigante mergulho no universo do ensino da arte internacional a partir das experiências do autor na formação de artistas e que, respeitando-se as devidas diferenças e realidades analisadas, podem também ser transpostas para o contexto escolar local e indicar caminhos para uma reflexão em torno do ensino da arte formal, que vem acontecendo nas escolas brasileiras.

No primeiro capítulo do livro (p.41 a 46), Duve esboça um quadro simplificado, que ele considera até caricatural, dos principais postulados que embasam o ensino da arte hoje. Apresento, de forma resumida, nos parágrafos seguintes as principais reflexões que buscam situar, historicamente, os princípios e fundamentos do ensino acadêmico e da Bauhaus (concepção modernista), assim como os desafios do ensino da arte na pós-modernidade.

Neste capítulo, o autor descreve as características do ensino da arte acadêmico, que é baseado na observação da natureza e na imitação da arte existente, em que o lento aprendizado de um futuro pintor ou escultor dava-se,

principalmente pela aquisição de um saber fazer técnico sujeito a restrições culturais específicas. Admirava-se, não o domínio da técnica, a habilidade, mas o talento do artista, considerando que a habilidade poderia ser ensinada, o talento não, pois era considerado um dom da natureza a ser aperfeiçoado com a técnica. Buscava-se nutrir e disciplinar o talento do mais brilhante, a quem seria repassada a tocha da grande tradição, e aos demais, que não foram tão favorecidos pela natureza, seria fornecido um ofício. Diferenciando, portanto, a obra de um humilde artesão e a de um gênio criador.

Com a industrialização e as mudanças técnicas, sociais, econômicas e ideológicas que caracterizaram o início da modernidade com as vanguardas históricas, houve uma separação entre a “arte erudita” e a “arte popular”, os modelos do passado perderam sua credibilidade e o elo da tradição foi rompido. A pintura e a escultura afastaram-se da observação e da representação, da imitação dos modelos exteriores, voltando-se a observar e imitar seus próprios meios de expressão.

O ensino da arte foi afetado pelas vanguardas, voltando-se para suas raízes naturais e culturais. O modernismo abandonou o modelo externo de homem e deteve-se nele como princípio subjetivo. A nova doutrina pregava que todas as pessoas eram dotadas de faculdades inatas e que a educação tinha por objetivo desenvolvê-las. Dessa maneira, a educação nas artes plásticas tornou-se um treino específico das faculdades de percepção e de imaginação visuais, sendo que a questão pedagógica, colocada como enunciado do problema, era como fazer para desenvolvê-las.

*Criatividade* foi o nome moderno que se deu à combinação das duas faculdades inatas, que são a percepção e a imaginação. Todo mundo era considerado como dotado dessa capacidade, e quanto mais ela ficasse abandonada ao estado de mera faculdade, mais potencialidade ela teria. Nessa concepção o talento não existia mais como tal, mas residia num estado bruto e latente na criatividade de cada um.

Um programa de ensino da arte dentro dessa concepção de vanguarda tornara-se simples, pois era preciso mostrar aos alunos como extrair sua própria criatividade a partir de suas emoções imediatas, de preferência não contaminadas pelos modelos do passado. O progresso na sensibilidade estética e a alfabetização artística se traduziriam através da capacidade de expressar e transpor em linguagem visual a percepção e leitura do seu meio.

As premissas desse programa pedagógico foram amplamente confirmadas pela história, em torno da crença e convicção de que a criatividade, e não a tradição, é que ofereceria o melhor ponto de partida para a educação. Por trás dessa concepção existe uma filosofia que poderia ser resumida e simplificada pelo modelo Bauhaus.

Na análise de Duve, estes dois postulados, o modelo acadêmico e o modelo Bauhaus se contaminam entre si e dividem conceitualmente o ensino da arte nas escolas de formação de artistas. O autor ressalta que o primeiro, o modelo acadêmico, acredita no talento, classifica as artes por ofício e enaltece a representação, a imitação. E que o segundo, o modelo Bauhaus, acredita na criatividade, classifica as artes por meios e enaltece a invenção. Para o autor, os dois modelos estão obsoletos e o drama atual é ter que ensinar com postulados que não acreditamos mais.

Duve faz uma análise diferenciando os princípios que fundamentam cada modelo de ensino e estabelece algumas relações entre:

- *Talento e Criatividade*: A diferença é que o primeiro é distribuído de forma desigual e caracteriza-se por ser um potencial inseparável do campo da prática, e o segundo é universal, vinculado à ideia de democracia e igualitarismo e considera que “todo mundo é potencialmente artista”;

- *Ofício e Meio*: O ofício tem uma existência histórica, se pratica, pode ser transmitido, é possível de ser aprendido, tem como característica a tradição e baseia-se na experiência. O meio é trans-histórico, se questiona, se comunica, se descobre e é uma linguagem que exige experimentação;

- *Imitação e invenção*: a imitação reproduz e a invenção produz; a imitação fabrica o mesmo e a invenção fabrica o outro; a imitação visa à continuidade e a invenção visa à novidade.

Para Duve, essas diferentes concepções têm suas consequências no ensino da arte e ressalta que, “na verdade, todo o professor sabe por experiência que criatividade é um mito” (DUVE, 2012, p 47) e que não funciona mais. Não que ele defenda um retorno ao ensino acadêmico, que também está totalmente desacreditado, mas que o declínio do modelo Bauhaus é atual e tem tudo a ver com a nossa condição pós-moderna. E conclui sobre a situação atual que aflige a todos que estão envolvidos com o ensino da arte e a formação de artistas: “Um paradigma implodiu sem que, contudo, um novo paradigma surgisse” (DUVE, 2012, p.53).

Para o autor, será necessário, no entanto, fazer uma revisão urgente dos pressupostos, suposições ou preconceitos que envolvem o ensino da arte. E que devemos fazer o nosso luto da utopia moderna, sem esquecer que, gostando ou não, esse legado vai permanecer nas instituições que terão de lidar com a formação de jovens artistas. No percurso da história resgatado pelo autor, a *atitude crítica e estética, prática artística e desconstrução* foram alguns conceitos que surgiram nas práticas artísticas, nos últimos tempos, visando a dar conta de uma concepção pós-moderna de ensino da arte. Segundo Duve:

A tríade “atitude-prática-desconstrução” não é o paradigma pós-moderno que teria substituído o paradigma moderno “criatividade-meio-invenção”. É a mesma, tirando-se a fé, e incluindo a angústia e a desconfiança. É o sintoma negativo de uma transição histórica que se busca, o que é muito interessante em si e não impede de modo algum que grandes obras sejam realizadas; só que esta tríade é estéril para o ensino. (DUVE, 2012, p. 60)

As reflexões de Duve direcionam a análise para a percepção de que “o paradigma moderno não acabou de informar sorrateiramente o ensino de arte”, e que se deve voltar a ele para retomar a análise das características que se opõem ao paradigma anterior. Assim como o modelo acadêmico também não foi totalmente abandonado e que “há nestes restos sinais de uma resistência e na resistência os indícios de uma verdade que precisamos reencontrar, limpar e reformular” (DUVE, 2012, p.60). Considera que talvez essas oposições possam sugerir a sua própria resolução.

No intuito de encontrar um caminho, tendo como base sua experiência e percepção da atualidade, o autor salienta que é preciso reabilitar a noção de talento e se convencer de que a arte não pode ser ensinada, mas que o julgamento pode ser formado e que o ensino da arte deveria ter como tarefa principal formar o julgamento estético.

O julgamento estético, que já foi chamado de gosto e que hoje é algo mais, ensina-se. Mais precisamente, ele se forma. Ele se forma por estar exposto ao julgamento dos outros e por meio de seu exercício. E é exercido principalmente sobre a arte dos outros. (DUVE, 2012, p.63)

É na análise crítica dos pressupostos que fundamentam cada modelo de ensino, a partir do legado de Duchamp e da sua importância para a arte contemporânea, que Duve propõe uma experiência de ensino simples que “valoriza

as três máximas nomeadas – simulação, tradição, julgamento – que se baseiam em dois princípios de ação: é preciso ‘historicizar’ a prática em oficina, e é preciso ‘estetizar’ o ensino teórico” (DUVE, 2012, p.80).

Nesta concepção, a simulação é um método de aprendizado e não um objetivo, e, naturalmente, é uma forma de imitação que teria o papel “de despertar os sentidos latentes cuja fonte não está no indivíduo e sua criatividade, mas na tradição simulada” (DUVE, 2012, p. 77). A transmissão da tradição seria possível por intermédio das obras, consideradas pelo autor como os *standards* de qualidade, passando pelo desvio do público, em geral, por meio da educação do julgamento.

Os pressupostos e análises construídos por Thierry de Duve, a partir das suas experiências e reflexões em torno do ensino da arte e da formação dos artistas no contexto histórico internacional, podem muito bem ser transferidos e utilizados para promover uma reflexão crítica em torno do ensino da arte no contexto nacional. Na história do ensino da arte no Brasil, também houve uma influência das concepções de arte acadêmica e modernista, e seus pressupostos e práticas permanecem, ainda, fortemente enraizados nos cursos de formação, sendo necessária a sua reflexão e revisão conceitual frente aos desafios da arte na contemporaneidade.

Com base nos estudos de Barbosa (2010, 2008, 1991, 1986), observa-se que a tendência acadêmica está ligada à origem do ensino da arte informal, no Brasil, com a chegada dos Jesuítas, em 1549, através do ensino de técnicas artísticas que foi utilizado como um instrumento de catequização dos índios. A criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a vinda da Missão Artística Francesa, inaugurou o ensino formal com uma orientação neoclássica que enfatizou, através de regras rígidas, os cânones clássicos de beleza e harmonia, influenciando, posteriormente, o ensino do desenho nas escolas regulares.

A concepção de ensino da arte modernista, no entanto, tem suas bases ligadas tanto à modernidade estética quanto ao Movimento Escolinhas de Arte do Brasil, que influenciaram, significativamente, o ensino da arte em direção ao desenvolvimento da criatividade. Essa tendência nas escolas brasileiras também recebeu forte influência do movimento de renovação educacional denominado “Escola Nova”, que surgiu na década de 1930, inspirado no pensamento do filósofo americano John Dewey.

Barbosa (2005, p. 99), ao pesquisar sobre os objetivos do ensino da arte na escola nas décadas de 1960 e 1970, salienta que a criatividade era “invocada

unanimemente como o sagrado objetivo da arte na educação, sem que tivessem esclarecidos os conceitos e sem conhecimento das pesquisas que definiam a operação criadora”. Nas décadas de 1980 e de 1990, o objetivo do ensino da arte foi apontado como sendo “o desenvolvimento da sensibilidade”.

Em uma pesquisa realizada em 2000, Barbosa observou que 82% das arte/educadoras responderam que seu objetivo era o desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. Ao serem interrogadas sobre o que era sensibilidade, as respostas mais frequentes foram: “ser capaz de se emocionar” ou “ser capaz de respeitar os outros”, “ser obediente às regras da sociedade”, “sofrer com o sofrimento dos outros”, “ser romântico”, “exercer a cidadania” etc. Em relação a essa mesma pesquisa, a autora indica um caminho para a arte/educação contemporânea, ao observar que dentro das 217 arte/educadoras entrevistadas, apenas uma falou de *sensibilidade como desenvolvimento dos sentidos*, que segundo a autora é:

...a única concepção de sensibilidade que interessa ao ensino da Arte. Essa definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade é a que responde às condições da Pós-modernidade. (BARBOSA. 2005, p.99)

Para a autora, o conceito de criatividade ampliou-se, sendo a *flexibilidade e a elaboração* os fatores mais ambicionados pela educação pós-moderna e que a arte como linguagem aguçadora dos sentidos, tem a potencialidade de transmitir significados que não podem ser transmitidos por nenhuma outra linguagem, seja ela discursiva ou científica.

É a partir da década de 1980 que começa a dar forma no Brasil a concepção de ensino da arte como conhecimento, compreendendo-a como construção cognitiva, social, histórica e cultural. A iniciativa parte da mobilização dos arte/educadores em garantir a presença da arte no currículo escolar e é fortemente estimulada pela Proposta Triangular de ensino da arte, criada por Ana Mae Barbosa. A abordagem relaciona o desenvolvimento artístico, cognitivo e sensível, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, com ênfase nas questões do multiculturalismo, da interdisciplinaridade e da cultura visual. Barbosa ressalta o contexto histórico que proporcionou o surgimento da abordagem:

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações

na sala de aula junto à já conquistada expressividade. (BARBOSA, 2008, p. 13)

A proposta de ensino da arte sofreu muitas distorções e também foi mal compreendida por alguns professores no início da sua aplicação prática em sala de aula. A própria autora reconhece que a Proposta Triangular “tem gerado e degenerado por ser uma proposta aberta a diferentes enfoques estéticos e metodológicos” (BARBOSA, 2008, p.14). Apesar das fortes resistências advindas, principalmente, dos grupos vinculados à expressão criadora, a ideia de arte como cognição impõe-se, no Brasil, como abordagem contemporânea de ensino da arte.

Apoiada na minha experiência de mais de 20 anos com o ensino da arte e formação de professores, e, tendo vivenciado e participado da implantação da Proposta Triangular no Rio Grande do Sul, através do Projeto Arte na Escola, observei que, em diferentes situações, os professores de arte, muitas vezes, apresentam uma abordagem de ensino contemporânea, porém mantém uma concepção de arte moderna.

O estudo realizado na minha dissertação de mestrado, com professores de arte, evidenciou que, apesar dos professores apresentarem uma prática pedagógica contemporânea ou pós-moderna, que introduz a imagem e interrelaciona o fazer, a leitura de imagens e a contextualização histórica e cultural das obras, o conhecimento que é contemplado nas aulas de arte, geralmente, se restringe ao conhecimento de obras e artistas do renascimento ao período moderno, ou seja, ainda é enfatizada uma concepção de arte tradicional ou moderna, com a ideia de obra de arte a partir dos conceitos de originalidade e criatividade.

Tenho observado, através dos relatos de experiência na formação continuada de professores e em seminários de arte e educação, que a arte contemporânea vem sendo incluída, timidamente, nas propostas e atividades por parte de alguns professores que se autorizam a abordá-la como conhecimento escolar, evidenciando, assim, que a concepção de arte contemporânea ainda está fora da maioria das escolas brasileiras.

Para Wilson (2008, p.90), existe uma ligação entre as concepções de arte com a teoria e a prática da arte na educação e, se quisermos saber o futuro do ensino da arte, a bola de cristal a ser consultada é a arte contemporânea. E para encontrar uma resposta, deve-se observar a atitude dos artistas e o que é revelado do espírito



contemporâneo por meio de seus trabalhos. Um dos indícios, na visão do autor, é que os artistas contemporâneos buscam, na história da arte, imagens para adequar e preencher com novos significados e ironia.

Em relação ao perfil do ensino da arte na pós-modernidade, o autor considera ser uma tarefa com a qual os professores do mundo inteiro terão que se deparar para construir. E os desafia a pensar num ensino que preserve as melhores características da expressão criativa e junte a elas “o estudo da história da arte e da história das ideias, e uma análise de obras importantes à luz dos cenários políticos e sociais que envolvem tais criações” (WILSON, 2008, p.94).

As bases do ensino da arte contemporâneo brasileiro estão sendo fundadas e construídas na atualidade, a partir das práticas de ensino propostas por professores inquietos e abertos para as novas possibilidades que a arte suscita. As constatações de Barbosa, Duve e Wilson podem orientar essa construção, voltando-se o ensino da arte para valorização da história, da tradição e da experiência com arte. E, assim, buscar nas diferentes concepções de ensino, através da análise de suas contradições, os fragmentos que possam erigir os postulados que responderão, nem que seja provisoriamente, às angústias e aos anseios do ensino da arte na pós-modernidade.

Essas questões induzem à reflexão e ao pensamento contemporâneo sobre a arte e o ensino da arte. Assim, volto meu olhar para a escola como o espaço físico onde o processo de ensino e aprendizagem ocorre para acompanhar as saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul. Apresento, na sequência, três cadernos de viagem que registram as experiências vivenciadas nas escolas delimitadas pelo campo de pesquisa e as reflexões que suscitaram.

#### 4.2. CADERNOS DE VIAGEM – ESCOLA A: UMA VIAGEM POR UM TERRITÓRIO (DE) LIMITADO

A escola A está situada na região sudoeste da cidade de Canoas, no Bairro Rio Branco. Até alguns anos atrás, atendia, principalmente, alunos provenientes de famílias de nível socioeconômico muito baixo. Conforme relato da diretora, atualmente, o perfil dos alunos mudou muito, pois a escola passou a receber os alunos oriundos dos condomínios residenciais fechados que surgiram na região próxima à escola, diversificando muito o nível socioeconômico do público atendido.

Conheci, pessoalmente, o professor de arte da escola, no dia da formação de professores da Bienal. É um profissional novo na rede municipal, assumiu no penúltimo concurso e atua como professor da área de arte há uns quatro anos, em Canoas. Reencontrei-o, quando fizemos a visita dos professores de Canoas à Casa M, o novo espaço cultural inaugurado, em Porto Alegre, pela Fundação Bienal do Mercosul. Nesse dia, durante a nossa caminhada da estação do Trensurb até o local, conversei com o professor sobre a minha pesquisa e ele foi bem receptivo em me acolher na sua escola. Particularmente, seria muito interessante incluí-lo na pesquisa de campo, pois não tinha nenhuma referência sobre o trabalho dele como professor de arte na rede municipal, sendo estes dados todos novos para mim.

Na semana anterior à visita, no dia 16/09/2011, estive na escola e fui recebida pela vice-diretora. Apresentei-me e expliquei a ela o objetivo da minha pesquisa de campo e pedi autorização por escrito para realizá-la. Ela foi receptiva a minha proposta de pesquisa, tendo em vista que já havia o consentimento do professor de artes da escola, para realizá-la com os seus alunos. Naquela tarde, encontrei o professor, fora do seu horário normal de trabalho, organizando a saída dos alunos. Aproveitei para combinar com ele o melhor dia e horário para eu conversar e explicar a minha pesquisa para o grupo que iria visitar à Bienal. Observei, neste primeiro contato com a escola, que o agendamento da visita tinha sido feito por iniciativa da equipe diretiva, que determinou, junto com o grupo de professores da escola, para quais turmas os ônibus seriam destinados e os critérios de seleção dos alunos. A delimitação do grupo fez-se necessária, pois o Projeto Educativo da Bienal disponibilizava apenas três ônibus por escola, não sendo possível levar todos os alunos.

O professor não soube precisar muito bem para quais turmas tinham sido destinados os ônibus. Pelo que consegui entender, um ônibus ficou para os 5<sup>o</sup> anos, pois ainda não tinham tido nenhuma saída pedagógica naquele ano; o outro ficou para o turno da tarde e o terceiro para atender as turmas de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, do turno da manhã do professor. Esses eram os alunos que me interessavam na pesquisa. Como eram muitas turmas para um ônibus de 40 lugares, a escola resolveu contemplar cinco alunos por turma, tendo como critério de seleção ser o líder e vice-líder e mais três alunos com destaque em cada turma, indicados pelo professor regente.

Como professora de arte, estranhei o critério utilizado para selecionar o grupo de alunos que iria à Bienal e fiquei questionando a validade da saída como proposta pedagógica, pois seria difícil dar continuidade ao trabalho em sala de aula. Como a maioria dos alunos de cada turma não iria participar da visita, a saída ficaria muito mais caracterizada como uma experiência individual para alguns alunos, em especial.

Retornei na véspera do dia da saída pedagógica e, conforme havia combinado com o professor, aproveitamos um período vago dele para reunir os alunos na biblioteca, local onde eu poderia conversar com todos, enquanto ele iria recolhendo as autorizações de saída assinadas pelos responsáveis. Como sempre, o professor me recebeu muito bem, sendo muito solícito para me auxiliar no meu trabalho, tornando-se um grande parceiro de pesquisa.

Esse momento de organização dos alunos foi um pouco confuso na escola, porque, após conseguirmos reunir os alunos de algumas turmas na biblioteca e iniciar a minha apresentação, tivemos que sair de onde estávamos, pois teria uma atividade com outra turma naquele local. Acabamos tendo que procurar outro espaço na escola e reunimos os alunos em dois grupos distintos na sala dos professores, pois era um espaço físico limitado para acomodar a todos. Apresentei-me para os alunos e falei da pesquisa, explicitando os motivos pelos quais iria acompanhá-los na visita à Bienal do Mercosul, sendo, inicialmente, bem recebida por eles. O professor também aproveitou para falar um pouco da mostra e, após as nossas falas, os alunos retornaram para suas salas de aula sem fazer muitos comentários.

Observei que a maioria dos alunos estava muito confortável naquela situação de ser escolhido para participar desta atividade. Eles também tinham uma postura muito responsável e comprometida com a proposta, escutavam com atenção, atendiam as solicitações e pouco se manifestavam oralmente.

Permaneci na sala dos professores ao final daquele período e no decorrer do intervalo do recreio. Alguns professores da escola estranharam a minha presença, oportunidade em que comentei da pesquisa que estava fazendo e que iria acompanhar a escola na visita à Bienal. O professor de artes também aproveitou para me mostrar o guia da Bienal que tinha adquirido e apresentou um pouco do trabalho que vinha desenvolvendo com as turmas. Observei que ele realizava

algumas atividades tradicionais de desenho, sem vinculação com um conhecimento específico de arte, artistas ou período histórico.

Aquele dia era um dia especial para a diretora, e o grupo de professores e funcionários da escola fez uma homenagem para ela, na hora do intervalo, entregando-lhe um presente. Ela ficou muito feliz, disse que já tinha chorado muito nas homenagens que recebeu de algumas turmas naquela manhã e, novamente, se emocionou ao agradecer ao grupo. Ressaltou que sentia muito prazer em estar ali e desenvolver aquele trabalho, apesar de todas as dificuldades que se tem na profissão. Também fiquei sensibilizada com a fala dela e de perceber que ainda tem profissionais que se emocionam com o trabalho que desenvolvem no campo da educação e que se entregam de corpo e alma a essa tarefa.

No dia da visita, 21 de setembro, cheguei à escola às 8h da manhã e todos os alunos já estavam dentro do ônibus da Bienal. No decorrer da viagem, observei que a maioria dos alunos permaneceu sentada nos seus lugares, conversando com o colega ao lado ou mesmo quietos. No fundo do ônibus, se observava um pouco mais de movimentação e agito, mas nada exagerado. Um dos alunos estava com a filmadora do professor e passava pelo corredor registrando, entrevistando os demais e fazendo brincadeiras. A diretora da escola também acompanhou o grupo e ficou sentada mais ao fundo, com os alunos mais agitados.

No decorrer do percurso, fiquei conversando com o professor de artes sobre os alunos, a escola e também sobre a Bienal do Mercosul, pois ele já tinha visitado a exposição e trocamos algumas impressões sobre a mostra. Desde o primeiro contato, ele se mostrou muito empolgado com o evento da Bienal e com a oportunidade de poder levar os alunos na exposição. Naquele dia, em especial, ele estava muito motivado com a atividade.

Chegamos ao Santander Cultural, que foi o roteiro agendado pela escola, antes das 9h e ficamos aguardando à exposição abrir. Aproveitamos para tirar algumas fotos com os alunos em frente ao prédio. Assim que abriu fomos recepcionados pela supervisora do local, que fez uma breve apresentação do Santander como espaço cultural e instituição financeira, destacando a história do prédio. Falou da exposição do artista Eugênio Dittborn, que o Santander estava recebendo como programação da 8ª Bienal do Mercosul e, em seguida, dividiu os alunos em quatro grupos, ficando um mediador acompanhando cada grupo. Nós,

professores, também nos dividimos nos grupos e um grupo ficou sem um professor de referência da escola, apenas com o mediador.

No decorrer do percurso, os alunos do meu grupo foram acompanhando a fala do mediador, que conduzia a visita, provocando o diálogo com perguntas sobre o significado dos desenhos que apareciam nas obras, como a caveira, a foice entre outros; trazendo um pouco do contexto de produção das obras como referências para a leitura de imagem. O mediador foi explicando a obra de Dittborn, ressaltando os elementos que se repetiam, chamando atenção, também, para a cor e a materialidade do suporte que se diferenciava em algumas obras. Ele também enfatizou o processo que o artista utiliza para o envio dos trabalhos, os Aeropostais, que deixou os alunos bem impressionados. Um dos alunos questionou, no decorrer do percurso, o uso do espanhol e do inglês pelo artista nas obras, pois, na opinião dele, o artista deveria se comunicar em português. Disse que ele conseguia traduzir e entender o que estava escrito, mas que esta não era a regra de quem, geralmente, visita uma exposição de arte.

Aos poucos, os alunos foram participando e interagindo mais com o mediador, chegando a algumas conclusões, quando questionados sobre as imagens. Como professora, fiz algumas observações e questionamentos com o mediador em relação ao trabalho do artista, procurando estabelecer um diálogo no decorrer da mediação e motivando os alunos a também fazerem seus comentários. Chamaram a atenção do grupo os desenhos da filha do artista, presentes em algumas obras, e os retratos dos internos do hospital psiquiátrico que o artista se apropriava e reproduzia nos seus desenhos; e a forma como enviava os desenhos para diferentes exposições. Observei que, quase ao final do roteiro, o mediador fez referência à exposição do Cais do Porto, perguntando se o grupo não iria lá, pois havia muitas outras obras diferentes, descrevendo algumas propostas com muito entusiasmo, como se as que estavam naquele espaço não fossem tão atrativas.

Todos os alunos da escola mostraram-se interessados no percurso da visita e pude perceber, também, o entusiasmo do professor naquele espaço, interagindo e conversando com os alunos.

Após olharmos a maioria das obras nos dois pisos do espaço expositivo, fomos ao subsolo conhecer o Museu da Moeda e também os antigos cofres, o que despertou muita curiosidade nos alunos. Despedimo-nos do mediador, naquele local, e ficamos aguardando os demais alunos para irmos todos junto até o ônibus.

Ao final da visita, observei que o grupo que estava só com o mediador teve a oportunidade de participar da oficina, tendo vivenciado uma experiência prática. O retorno também foi bem tranquilo. Alguns alunos trocaram algumas ideias com o professor, mas a maioria permaneceu sentada nos seus lugares e aproveitaram para comer seus lanches no ônibus. Chegando à escola, os alunos foram dispensados, pois já era próximo do horário de saída.

**Figura 10: Exposição Eugênio Dittborn - Santander Cultural.**



Fonte: Fernandes, 2011

No dia seguinte, retornei à escola para entrevistar os alunos. Cheguei cedo, conversei com o professor que me auxiliou no início a identificar as salas de aulas dos alunos que participaram da saída. Com o consentimento da diretora, fui procurar um local mais reservado para fazer as entrevistas, pois como iria gravar as falas dos alunos, não poderia ter barulho em volta. Observei que, ao lado da sala da direção, havia o laboratório de informática que estava ocioso e poderia receber os alunos naquele espaço.

Ao entrar nas salas, eu pedia autorização para o professor que estava dando aula para retirar alguns alunos para uma entrevista. Convidava os alunos que tinham ido à Bienal para me acompanhar e os reunia em grupos de 3 a 4 alunos para participar da conversa. Na entrevista, eu perguntei sobre o que mais tinha chamado a atenção na visita ao Santander Cultural e se eles gostaram da obra do Dittborn; o que eles entenderam e sentiram na apreensão das obras e se o trabalho do artista

os fez pensar sobre a vida; se as aulas de arte eram importantes para compreender as obras que viram lá; entre outras questões que foram surgindo durante a conversa e que eles iam respondendo alternadamente.

Reuni os primeiros três alunos, naquele espaço, mas o barulho em frente, na área coberta, era muito intenso, dificultando a gravação. Tivemos que nos retirar e pedi permissão para a bibliotecária para ficar na sala dela, que parecia ser o local mais calmo naquele momento. Consegui fazer as entrevistas com três grupos de alunos por ali e, depois do recreio, tive que procurar outro local, pois uma turma foi assistir a um vídeo na biblioteca. Buscava um local com o último grupo de alunos, quando um dos meninos sugeriu irmos ao pátio, atrás da sala onde fica o projeto Mais Educação, que era um lugar bem reservado. Ele, prontamente, ofereceu-se para pegar umas cadeiras e sentamos embaixo de uma árvore, para conversarmos.

Eu tinha solicitado ao professor para assistir a uma aula dele, naquele dia, pois me interessava observar como seria dada a continuidade ao trabalho após a visita à Bienal. Como no último período ele teria aula com uma 8<sup>a</sup> série, combinamos que eu participaria dessa aula. Entrei na sala, no início do período, com o professor que me apresentou à turma. Cumprimentei a turma e comentei com os alunos que estava fazendo uma pesquisa e que iria acompanhar um pouco a aula. Sentei-me numa classe vazia bem à frente, próximo à porta. O professor iniciou a aula retomando a saída à Bienal, mostrando algumas reproduções de obras que constavam no material educativo do artista Eugênio Dittborn e tentando chamar a atenção dos alunos para o conteúdo das imagens. Os alunos estavam muito dispersos e agitados, poucos deram atenção ao que o professor falava. Uns alunos até chegaram a comentar em voz alta “mas nós nem fomos lá”, não demonstrando o mínimo interesse em olhar as imagens ou escutar o que o professor tentava falar. O professor foi passando algumas imagens para os alunos sentados mais à frente, mas, como aquele assunto não rendeu um diálogo promissor e os alunos permaneciam dispersos, aos poucos, o professor foi retomando os trabalhos da aula passada, questionando quem já havia entregado, pois precisava fechar a avaliação.

Após alguns minutos, observei que o assunto em torno da Bienal não iria render muito naquela turma e que a minha presença ali talvez fosse constranger o professor. Pelo que observei, no pouco tempo que permaneci na sala, ele era muito querido pelos alunos. Comentei com ele que era difícil envolver a turma toda numa atividade sobre a Bienal, sendo que apenas cinco alunos tiveram a oportunidade de

vivenciar a experiência de conhecer as obras do artista. Expliquei que não iria permanecer na sala para que ele pudesse dar continuidade a sua aula, pois já tinha material suficiente para a pesquisa. Agradei a acolhida na escola e me despedi dos alunos, retirando-me da sala de aula.

Enquanto descia as escadas, fiquei observando os tapumes que cercavam toda a área interna e a confusão que uma obra ocasiona na rotina de uma escola. A escola estava passando por um período prolongado de reformas com a construção de uma quadra coberta. A obra interditou, com tapumes, todo o espaço físico do pátio, que era destinado para o lazer e atividades físicas dos alunos. O único espaço de convivência e práticas esportivas disponível era uma pequena área coberta na entrada da escola, situada entre os setores administrativos, restando entre esta área e o muro em frente da escola um pátio minúsculo de um lado e do outro lado uma pequena pracinha cercada (ver Figura 11). A escola convivia, portanto, com um sério problema de territorialidade, com a falta de um espaço adequado que afetava, diretamente, o trabalho pedagógico e a organização da escola como um todo, gerando um tumulto constante de alunos naquele local. Territorialidade foi uma das temáticas problematizadas na 8ª Bienal do Mercosul e que, também, afetava a rotina da escola, limitando a atividade dos alunos.

**Figura 11: Espaço de convivência da escola**



Fonte: Arquivo pessoal.



Ao final do trabalho de campo, fiquei refletindo sobre a forma de organização da escola em torno da saída pedagógica e dos critérios de seleção de alunos para participar do evento. Observei que a iniciativa de agendar a visita não partiu do professor e, sim, da equipe diretiva que também direcionou a escolha das turmas. Considerei importante para o meu trabalho de pesquisa saber a opinião da direção sobre esta prática. Retornei, posteriormente, à escola para conversar com a diretora sobre esse assunto. Ela foi muito solícita em me atender e esclareceu que o agendamento com o educativo da Bienal foi uma iniciativa da direção, com o professor de arte, que foi um interesse mútuo. Explicou que quem agendou foi a escola, pois já tem como costume levar os alunos à Bienal e que o professor também mostrou interesse. A escolha dos alunos foi feita pelos professores, pois não tinha como levar a escola toda. Sobre o critério de seleção ela comentou:

*Diretora da escola A: Na realidade a gente não escolhe para levar só estes alunos, falta uma política pública para poder levar a escola inteira. Eu gostaria de levar a escola inteira e fazer com que aquele aluno que não gosta de arte tenha outro olhar. Mas é aquela situação, tem que escolher. A questão de levar um pouquinho de cada turma tem também aquele aspecto de multiplicar a ação na escola.*

A diretora também ressaltou a importância de promover estas atividades artísticas para os alunos e enumerou os diferentes projetos e atividade que a escola oportuniza para seus alunos, muitos deles em parceria com outras instituições, como curso de informática, teatro, aula de violino, cinema, entre outros.

Observei que o grupo de alunos que se formou em torno da saída à Bienal tinha um padrão de comportamento e interesse muito homogêneo, que não é a característica de uma turma normal nesta faixa etária. Eles estavam muito abertos à experiência e buscavam absorver as informações, valorizando muito a oportunidade de participar daquela atividade e o conhecimento obtido. Destaco alguns comentários de alunos que ilustram essa atitude:

*Evandro<sup>27</sup>: Lá foi um lugar interessante, porque eu aprendi mais do que eu já sabia. Tinha notas de dinheiro que eu não conhecia. A gente foi no museu. Faz dez anos que eu fui ao museu da PUC e eu me lembro de tudo que tinha lá...*

---

<sup>27</sup> Visando a preservar a identidade dos alunos, eles serão identificados apenas pelo pré-nome, conforme combinado nas entrevistas.

Vitor: *Lá foi muito legal deu para a gente aprender muita coisa sobre a arte contemporânea, sobre o descobrimento do Brasil, sobre as moedas que existiam antes e depois do Santander. Tem a parte de um cara que foi congelado há 132 anos e seu corpo ainda estava normal, com roupa e tudo. Eu também aprendi como ele transportava suas obras para o Brasil.*

Elieser: *Eu fui animado e voltei animado porque eu nunca tinha ido assim, mas eu descobri a verdadeira arte e isto abriu meus pensamentos para eu me expressar mais nas artes.*

Eduardo: *Então eu fui bem curioso mesmo porque eu não tinha ido nunca numa exposição assim. [...] Mas eu achei bem interessante porque dava para tu ver a imagem e tu ver o que ela estava te passando, o que ela estava representando. Eu acho que isso é muito importante porque desperta o teu conhecimento, a curiosidade de saber o que significa e eu achei bem interessante até porque eu acho que faltou tempo para ver todas as artes, não deu para ver tudo. Mas foi bem legal assim. Gostei de ir eu até iria de novo com mais tempo.*

A aluna Amanda relatou, na entrevista, uma atitude pessoal de multiplicadora da experiência vivenciada na Bienal do Mercosul, ao compartilhar o conhecimento da arte com uma colega:

Amanda: *Achei bem interessante isto porque acho que para a gente que não sabe e aprende, sempre é uma chance melhor de compreender outras obras. Eu tinha outro olhar para arte, assim tanto faz. Agora assim, como eu vou te dizer, eu tenho outro olhar, mais interessante, sabe. Comecei a pensar bem. Ontem quando eu cheguei em casa eu estava com minha amiga, mostrei para ela o site do museu e mostrei umas artes, alguma coisa para ela, porque ela queria ir e não foi. E ela também, ela achou bem interessante isto. Porque muda, porque a gente pensa que é uma coisa e chega lá é um mundo bem diferente e se interessa. Eu não me interessava agora eu me interessei bastante pela obra, isto é bom, é cultura.*

Assim como a questão de territorialidade, o conceito de *nação* foi outro tema muito abordado pela curadoria da 8ª Bienal do Mercosul, enfatizando-o “em um momento que estas noções são questionadas e suplantadas por novas formas de organização que vão além da territorialidade” (ROCA, 2011, p.42). Na viagem em que acompanhei a escola, o grupo foi organizado a partir de critérios hegemônicos do discurso educacional, considerando, principalmente, as boas notas, bom comportamento, liderança dos alunos. Não houve abertura para as zonas situadas fora deste discurso, o que excluiu uma significativa parcela de alunos da possibilidade de participar da atividade. Seguindo o pensamento do discurso curatorial:

Toda a nação é, de certa maneira, uma ficção, posto que o que a caracteriza como tal, em um sentido ontológico e incontestável, foi definido culturalmente com o fim de dar a um grupo humano uma série de características que lhes permita se identificar como conjunto. E por ser uma nação, as características de nação podem ser redefinidas criticamente. (ROCA, 2011, p. 42)

Dentro do território da escola, a totalidade dos alunos pode ser comparada a uma nação, pois estão agrupados por características definidas culturalmente que os identificam como conjunto. O discurso da arte visualizado nesta Bienal apresentou obras que problematizavam essas questões. Talvez um dos grandes desafios do campo da educação contemporânea seja redefinir as características de nação e de grupo que merecem ser significadas no contexto educacional visando a uma sociedade mais justa e igualitária. Essas são questões que nos desafiam como professores e que podem ser revistas e ressignificadas a todo tempo, considerando que os critérios de delimitação são construções culturais.

*Nomadismo* “como possibilidade de experiência transitória de lugar e de múltiplos sentidos de pertencimento” (ROCA, 2011, p.42), é o conceito tropo que resgato do discurso da proposta curatorial, para descrever e sintetizar, de forma figurada, o sentimento desse grupo de alunos que esteve visitando a 8ª Bienal do Mercosul e que, também, caracteriza a forma de movimentação da escola em torno da visita pedagógica.

#### 4.3. CADERNO DE VIAGEM – ESCOLA B: O SENTIDO DE PERTENCIMENTO

A escola B está situada no bairro Estância Velha, na região nordeste da cidade. É uma das escolas mais antigas do município. Possui 1144 alunos e atende do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental<sup>28</sup>, nos turnos da manhã, tarde e noite (com a EJA). A escola possui uma ótima estrutura física e, aparentemente, é muito bem administrada. Fui muito bem recebida pela direção, que me deixou à vontade para realizar a pesquisa, não exigindo nenhuma formalidade na apresentação. Mesmo assim, solicitei, por escrito, autorização para a pesquisa, esclarecendo os objetivos da mesma. Como essa é uma das poucas escolas do município que tem no seu quadro docente três professoras com formação em arte,

---

<sup>28</sup> Primeiro ao nono ano é a nomenclatura utilizada para nomear as turmas do atual Ensino Fundamental de nove anos. No entanto as turmas que entrevistei ainda eram nomeadas de 7ª e 8ª série, por pertencerem à denominação antiga do Ensino Fundamental de oito anos.

direcionei o convite para a professora que trabalhava com os alunos da 7ª e 8ª séries.

A professora de arte, que participou da pesquisa, ingressou no município de Canoas, após se aposentar na rede estadual de ensino, atuando há mais de dez anos nesta escola, com uma carga horária de 20 horas/aula semanais. Ela sempre foi participante assídua dos cursos de formação, quando ainda havia a coordenação da área de Arte, e, também, participou da minha pesquisa de mestrado, como sujeito de interlocução. É uma profissional sempre motivada e responsável pela sua área de atuação, desenvolvendo um trabalho qualificado na escola. Quando é ano de Bienal do Mercosul, a visita dos seus alunos sempre é agendada por iniciativa dela e de sua colega de área, que atua no turno inverso.

O primeiro contato que fiz com a professora foi no curso de formação do projeto educativo da Bienal do Mercosul e ela, prontamente, concordou que eu realizasse a pesquisa de campo com seus alunos. Posteriormente, indiquei a escola e coloquei a professora em contato com o educativo da Bienal, para receber os mediadores em formação, para desenvolverem uma atividade preparatória ao evento com os alunos. Portanto essa escola participou das duas instâncias de formação preparatórias à mostra: o curso de formação de professores e a atividade de sensibilização dos alunos com os mediadores da Bienal.

Estive na escola, no dia anterior à saída pedagógica, para me apresentar aos alunos e explicitar a pesquisa. Entrei na sala onde a professora estava dando aula, uma 7ª série, e ela me recebeu de forma amigável e calorosa. Apresentou-me aos alunos daquela turma, dizendo que éramos colegas e que eu iria acompanhá-los na visita à Bienal. Conversei com os alunos sobre o meu trabalho e reforcei a importância deles irem à Bienal e convidei-os, voluntariamente, a participar da pesquisa após a visita.

Passei pelas três turmas que estavam agendas para ir à Bienal e a professora me acompanhou, pois reforçou o convite com as turmas, ajustando o horário de saída e recolhendo as autorizações. Observei na andança pelas turmas e pelos comentários dos alunos com a professora, que o evento da Bienal concorria com outras atividades paralelas que estavam acontecendo na escola e que não despertava o interesse de todos. Naquela semana, ocorreu o campeonato de futebol organizado pelos professores da área de Educação Física e estava prevista, para o mesmo dia da visita à Bienal, uma cerimônia de entrega de medalhas, assim como

um passeio para o zoológico, sendo organizado por outro professor e que depois não se confirmou.

Na minha fala com os alunos, tentei argumentar da importância deles irem à Bienal, tendo em vista que seria a última oportunidade deles visitarem o evento pela escola, pois daqui a dois anos, ou seja, na próxima edição da Bienal, era bem provável que eles não estariam mais estudando naquela escola. Percebi nestas intervenções com os alunos que eu já tinha tomado o partido da área e buscava influenciá-los nas suas escolhas, reforçando o convite da professora e ressaltando a importância da experiência com a arte contemporânea, tornando-me uma defensora da causa da arte na escola.

No dia seguinte, cheguei com mais de uma hora de antecedência na escola e fiquei na sala dos professores, aguardando a professora. O ônibus da Bienal que iria transportar os alunos também chegou com bastante antecedência e eu acabei recebendo a pessoa responsável pelo transporte que acompanhava o motorista do ônibus. É importante ressaltar este belo serviço que o projeto educativo disponibiliza para as escolas, pois, sem o transporte gratuito, dificilmente os alunos das escolas públicas poderiam participar do evento, devido aos altos custos do aluguel de um ônibus particular para ir à Porto Alegre, inviabilizando a saída pedagógica.

Próximo ao horário de saída, a professora chegou e, em seguida, ela foi ao encontro dos alunos no pátio, organizando-os por turmas e recolhendo as autorizações dos pais que faltavam ser entregues. A professora chamou a atenção do grupo para o número reduzido de alunos que compareceram na escola para ir à Bienal, comentando comigo e mostrando na planilha que, praticamente, só a metade dos alunos de cada turma estava presente.

Enquanto fazia a conferência das turmas, umas alunas chamaram a atenção da professora para a presença de uma colega nova na turma. A aluna se apresentou para a professora, dizendo que aquele era o primeiro dia de aula dela na escola. Uma professora de História também acompanhou o grupo de alunos na visita agendada ao roteiro 5 e 6 do Cais do Porto.

No trajeto, observei que a maioria das meninas ocupava os lugares mais ao fundo no ônibus e estavam bem animadas, conversando e mexendo com rapazes na rua, enquanto que os meninos, que eram a minoria naquele grupo, permaneciam sentados nos bancos mais à frente e estavam bem mais reservados. Comentei com a professora dessa diferença de atitude nos gêneros e ela confirmou essa mudança

no comportamento que é visível, atualmente, na atitude das meninas que estão muito mais ativas, deixando os meninos da turma mais na defensiva.

A presença da aluna nova logo me chamou a atenção, pois ela estava dentro de um contexto totalmente desconhecido e que poderia ser muito interessante para minha pesquisa, observar a reação dela com a experiência da Bienal. Aproveitei o momento da ida para falar com ela, explicitar a minha participação naquele grupo e que gostaria de entrevistá-la. Combinamos de conversar no retorno e eu observei que ela já estava enturmada com algumas meninas que a acolheram no grupo.

Ao chegarmos ao Cais do Porto, fomos recepcionados por uma das coordenadoras do Projeto Pedagógico, que confirmou na agenda o nome da escola, solicitando o número de alunos e professores. Estávamos em um grupo de 32 alunos e três professoras e fomos divididos em dois grupos, com um mediador por grupo. Fiquei no grupo junto com a professora de História, porque ela necessitava se retirar um pouco mais cedo e, assim, eu poderia permanecer acompanhando aquele grupo.

A mediadora pediu a atenção de todos do meu grupo que se encontravam bem dispersos e, antes de entrar no pavilhão, comentou sobre o tema geral da Bienal, a Geopoética, e da temática específica daquele percurso que iríamos percorrer que falava de conflito. Observei que as meninas, em especial, entraram no pavilhão tirando fotos, rindo e muito dispersas. A mediadora começou a explicar a primeira proposta e teve dificuldade de falar e, também, de ser ouvida, mostrando-se logo um pouco impaciente em lidar com aquele grupo. Chamei a atenção do grupo e pedi que prestassem atenção na mediadora, pois ela iria conduzir o nosso percurso e precisávamos permanecer todos juntos. Expliquei que aquela primeira obra do pavilhão consistia nas fotos laterais e nos três vídeos na parede central e que a proposta falava de um acontecimento recente da queda do ditador, no Egito, que foi noticiado na tevê brasileira.

A mediadora continuou a fala dela explicando o conteúdo daquela proposta e que o artista tinha comentado na montagem da obra que ele, pessoalmente, não acreditava que um dia pudesse vivenciar este momento no país dele, que para isto acontecer, algumas pessoas tinham perdido suas vidas, entre eles um amigo a quem ele prestava uma homenagem num dos vídeos. Foi muito interessante observar a reação do grupo quando começaram a prestar atenção na obra, a música

era muito envolvente e as imagens fortes. Percebi, então, que o grupo não tinha a mínima noção do que os esperava na Bienal e que tiveram um baque ao se deparar com temas tão fortes e tristes, mudando a postura, sensivelmente, a partir daquela obra.

Continuamos a percorrer aquele pavilhão, sendo conduzidos pela mediação, para a apreciação de algumas obras que estabeleciam relações entre si pela temática abordada: conflito, territorialidade, nação, símbolos. Em alguns momentos, eu chamava a atenção do grupo para alguns detalhes e fazia questionamentos com a mediadora, procurando manter o grupo atento. Ao final daquele percurso, a mediadora nos encaminhou a outro pavilhão, onde duas outras mediadoras nos acompanhariam.

A segunda mediadora que conduziu o grupo era muito mais dinâmica que a anterior e ela procurava dar informações sobre as obras visitadas a partir de alguns questionamentos iniciais. Observei que a intenção dela era que o grupo aproveitasse o tempo, obtendo o mínimo necessário de informações, para que pudessem compreender aquelas obras e a temática que norteava aquele espaço. Ela procurou situar os alunos explicando o contexto de produção das obras e dando informações relevantes sobre o artista ou temática, estabelecendo relações com as outras obras do percurso.

Um dos interesses manifestados pela professora de arte, ao chegarmos aos pavilhões do Cais do Porto, era que os alunos pudessem ver a obra da Regina Silveira, pois ela tinha proposto a partir do material educativo, um trabalho de construção em grupo na escola, no qual cada aluno recebeu uma peça de um quebra-cabeça para ilustrar com temática ambiental e que pretendia, ao final, construir um grande mural na escola. No meio daquele segundo percurso, encontramos-nos com o grupo que estava com a professora em frente à obra *To Be Continued... (Latin American Puzzle)*, 1997/2001, da artista Regina Silveira (ver Figura 12). Paramos para analisar o painel e a professora chamou a atenção dos alunos se reconheciam essa obra que tinham visto numa reprodução e que eles também construíram um quebra-cabeça na escola. Ficamos diante daquele trabalho comentando o que eles viam, que imagens eles reconheciam. Os alunos foram nomeando as imagens familiares e a mediadora também foi provocando o olhar e instigando os alunos, para perceberem a que nacionalidade pertencia aqueles fragmentos de imagem. Concluimos aquele percurso proposto pelo educativo da

Bienal e, como o horário já estava estourado, tivemos que nos despedir das mediadoras e nos dirigir ao ônibus. Na passagem, alguns alunos compraram lanche e entraram na loja da Bienal.

**Figura 12: Mostra Geopoéticas – Cais do Porto**



Fonte: Arquivo pessoal

No percurso de volta, as meninas retornaram ao seu normal e estavam, novamente, muito agitadas, mexendo com as pessoas nas ruas e fazendo brincadeiras. No ônibus, aproveitei para conversar com a Luciana, a aluna nova, para saber como tinha sido a experiência dela, neste primeiro dia de aula e que sentidos a Bienal provocou nela. Ela foi bem contida na sua fala, apenas comentou que, com a outra escola, já tinha ido ao Museu da PUC e percebi pelo relato dela que, em relação ao ensino da arte, as aulas se limitavam a atividades de desenho, descontextualizadas de um conhecimento específico de arte. Ela disse que teve que se mudar e que agora era “casa nova, escola nova, tudo novo. Chega a dar um *dum... Será que eu estou aqui mesmo? Eu me sinto uma intrusa no meio de todo mundo, todo mundo tem seus grupos e coisas e tu chega de uma hora para outra, o que eu faço? É muito estranho*”. Comentei que a experiência também tem seu lado positivo, que ela iria conhecer novas pessoas. Como positivo dessa experiência, ela ressaltou que vai fazer novas amizades, mas que gostava do outro colégio, onde era conhecida por todos e que não queria se mudar, mas que não tinha como escolher.



Em relação à experiência na Bienal, ela não soube dizer nada, não destacou nenhuma proposta e não conseguiu expressar nenhum pensamento ou sentimento sobre o que viu por lá. De início, estranhei muito a reação dela diante da provocação das obras visualizadas naquele espaço, por nada ter produzido sentido ou a perturbado. Fiquei refletindo sobre esse fato por um bom tempo, pois dizia respeito a minha questão de pesquisa, que visa a perceber os sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea.

Ao rever sua entrevista, afastada um pouco no tempo, fui me dando conta que a vida daquela adolescente, naquele momento, era muito mais impactante do que o conteúdo que a arte estava apresentando na Bienal. As questões de territorialidade, conflito, nação, pertencimento, grupo estavam à flor da pele na experiência vivida por ela. Analisando melhor o registro da nossa conversa, observei que ela significou a experiência que estava vivenciando na vida particular com o mesmo sentido que os alunos relatam, quando se deparam com uma obra contemporânea que desestrutura a concepção de arte deles ou mexe com os sentidos. Eles, geralmente, afirmam: *É diferente*.

Landowski (2002, p. 3) ressalta que o sentido precisa ser construído a partir da identificação de diferenças. “Para que o mundo faça sentido e seja analisável enquanto tal, é preciso que ele nos apareça como um universo articulado – como um sistema de relações”. O autor exemplifica essas relações, dizendo que “o dia não é noite” e “no qual o aqui contrasta com o acolá” e embora varie, de caso para caso, a forma como esta diferenciação das grandezas se manifeste, o que importa “é o reconhecimento de uma *diferença*, qualquer que seja sua ordem”. É por meio da diferenciação dessas grandezas que são associados, por exemplo, certos valores da ordem existencial, tímica ou estética.

Diante da experiência que a vida estava lhe impondo, não foi por acaso que o que ela viu na Bienal lhe possibilitou falar dessa desterritorialização que estava vivendo. A aluna Luciana comentou:

Luciana: *Na verdade ali (na escola antiga) é como se fosse minha segunda família, eu conhecia todo mundo e todo mundo me conhecia. Vou para uma escola que eu não conheço ninguém. É muito diferente.*

No outro dia, retornei à escola para conversar sobre os sentidos produzidos pelos alunos na saída pedagógica à 8ª Bienal do Mercosul e percebi que a aluna nova já estava uniformizada e parecia, totalmente, integrada aquele novo ambiente escolar. Ela era mais uma, entre tantos alunos da escola. Ao tratar de Geopoéticas, encontro no conceito tropo, “*migração* como motor da perda do essencialismo cultural devido ao fluxo e o intercâmbio” (ROCA, 2011, p.42), uma significação para definir a experiência de vida vivida pela aluna.

Não tive a oportunidade de acompanhar, pessoalmente, o desdobramento da visita à Bienal nas aulas de Arte, pois, no dia das entrevistas, a professora não se encontrava na escola. Posteriormente, ela tentou entrar em contato comigo para me convidar a visitar a exposição de arte organizada por ela na escola. Como naquela semana eu estava viajando, perdi de ver a exposição do grande quebra-cabeça produzido pelos alunos, a partir da obra da artista Regina Silveira, que resultou da visita à 8ª Bienal do Mercosul.

#### 4.4. CADERNO DE VIAGEM – ESCOLA C: ROMPENDO FRONTEIRAS

A terceira escola está situada no Bairro Cinco Colônias, na região noroeste da cidade. Tenho um vínculo afetivo e de trabalho, de muitos anos, com a professora de Arte dessa escola. Eu a conheci quando comecei a dar aulas, na disciplina de Artes, para as 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, na minha primeira escola municipal e participava das reuniões de formação da área de Artes, promovidas pela Secretaria de Educação. Como colega, a professora sempre foi muito atuante e questionadora, buscando marcar com qualidade o espaço da arte na escola. Lembro das exposições de trabalhos da rede municipal que eram promovidas pela Secretaria de Educação, em espaços públicos, no centro da cidade, sem dispor da devida estrutura física, para afixar os trabalhos de arte, e a colega retirava as portas dos armários da sua casa, para levá-los como suporte, a fim de conseguir expor os trabalhos de seus alunos de forma adequada.

A professora sempre foi minha parceira e interlocutora da área de Arte que, apesar dos inúmeros convites para trabalhar na Secretaria de Educação ou Cultura, optou por desenvolver seu trabalho na escola, pois era o local onde dizia que podia fechar a porta da sua sala de aula e dar asas a sua criatividade e imaginação. Sempre atuou com muita competência, obtendo o reconhecimento do seu trabalho

em nível nacional, ao receber, por duas vezes, o primeiro lugar no Prêmio Arte na Escola Cidadã e, também, o Prêmio Professor Nota Dez, da Fundação Victor Civitta.

Além de atender aos critérios iniciais de escolha dos professores para a pesquisa, o fato de a professora ter obtido esse reconhecimento nacional por sua excelência na prática pedagógica e ser uma professora em constante ação e reflexão, foi um fator determinante para incluí-la nesta pesquisa. Ao explicitar meus objetivos e solicitar a participação na pesquisa de campo com seus alunos, como sempre, ela abriu as portas da sua escola para me receber e dialogar sobre arte contemporânea e ensino da arte.

A professora participou do curso de formação de professores, promovido pela Bienal e, também, foi convidada a participar da reunião com o curador pedagógico, além de ser uma das professoras entrevistada pelos avaliadores externos do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal<sup>29</sup>. Quando do meu contato inicial, a professora já estava desenvolvendo com seus alunos projetos de ensino com enfoque no conteúdo da Bienal do Mercosul, trabalhando com a linguagem da fotografia e apropriando-se do conceito da *Cidade Não Vista*. Ela expôs algumas dessas fotografias dos alunos, no Espaço Cultural do Shopping Canoas, e, também, desenvolveu uma proposta de criação de jogos a partir de obras que estariam na Bienal.

O conceito de *Cidade Não Vista* foi explorado por artistas na 8ª Bienal do Mercosul que, com suas intervenções urbanas, revelaram partes da cidade que, normalmente, não são vistas pelas pessoas, interferindo e redimensionando a relação que o pedestre tem com o espaço público.

Estive na escola no dia anterior à saída pedagógica, para conversar com a equipe diretiva e me apresentar aos alunos, pois eu iria acompanhá-los na visita à Bienal. Mas, naquela manhã, houve uma reunião pedagógica e os alunos foram dispensados, não sendo possível conversar com eles. A professora desculpou-se comigo por não ter se lembrado de me avisar da dispensa dos alunos naquele turno. Combinamos, então, que eu seria apresentada aos alunos no ônibus, antes de irmos para a Bienal.

---

<sup>29</sup> Avaliação e acompanhamento do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul foram realizados por Jessica Cogan e Luiz Guilherme Vergara que entrevistaram professores, mediadores, artistas entre outros, com o objetivo de avaliar a abrangência das ações educativas da Bienal.

No outro dia, pela manhã (10/11/11), cheguei antes das 8h e percebi que, em frente à escola, encontravam-se dois ônibus estacionados. Tentei identificá-los, pois estranhei que nenhum dos ônibus estava adesivado com o logo da 8ª Bienal, sendo que esse chegou em seguida. Ao entrar na escola, alguns alunos se dirigiam para os ônibus e tentei ler no crachá que portavam o que estava escrito. Nesse momento, sou surpreendida pela professora de arte que fotografa “a pesquisadora chegando à escola”.

Eu a cumprimentei e falei da minha distração em tentar identificar o que estava escrito no crachá dos alunos. Ela me explicou que, naquele dia, tinha saída de alunos para três lugares diferentes. Um grupo de alunos foi convidado pela professora de Português para ir à Feira do Livro, em Porto Alegre; outra turma estava saindo para um passeio no sítio da Família Lima e que ela levaria um grupo para a Bienal. Ela comentou que, desta vez, não levaria uma turma inteira, pois não teria como contemplar a todos os alunos no ônibus e que optou por fazer convites individuais àqueles alunos que demonstravam, com sua participação e interesse nas aulas, estarem envolvidos com a proposta da disciplina. Esse também era o critério utilizado pela professora de Português.

Aquela informação me perturbou um pouco, pois sou simpática à ideia que todos os alunos devem ter direito a vivenciar a experiência da arte e que essa atitude estaria excluindo alunos do acesso à arte. Entendo uma visita à Bienal como sendo uma atividade pedagógica que, para atingir seus objetivos, deveria envolver toda a turma no processo educativo. Não consegui entender o que estava levando a minha colega de profissão a agir daquele jeito que não era nada democrático, sendo um critério de seleção muito subjetivo.

Depois que todos estavam acomodados no ônibus, a professora me apresentou ao grupo e disse que eu iria acompanhá-los no passeio. Expliquei para eles o motivo pelo qual eu estava ali e que, posteriormente, gostaria de entrevistá-los, para a pesquisa que estava desenvolvendo. No decorrer do percurso fui conversando com a professora sobre a questão do convite aos alunos, perguntei como ela se sentia, excluindo alguns da atividade. Ela argumentou que já estava cansada de investir em quem não quer nada com nada, que já levou muito aluno sem o menor interesse e envolvimento com a proposta e que esse ficou o tempo todo atrapalhando os demais e a mediação. Transcrevo uma parte do nosso diálogo que registrei em áudio:

R: Como tu chegas para o aluno e fala tu vai ou não vai?

M: *Eu chego e digo, olha diante das avaliações, diante de tudo isso que vocês sabem..., porque eles sabem, desde o início do ano eles são avisados que eles vão por merecimento, porque a vida da gente ali fora é por merecimento. Até os professores agora estão sendo avaliados por merecimento, se tu tens um índice alto de aprovação tu és boa, se tu tens um índice baixo tu és péssima. A vida inteira funciona assim. E daí eles ficam, eles entendem, eles não ficam de mal comigo porque eles sabem que eles não fizeram a parte deles. E eu não me sinto frustrada. Porque eu não tenho lugar para todos, tu vês este ônibus surpreendentemente tem 46 lugares, mas a média é de quarenta e dois lugares, então dá 40 alunos e dois professores, dá tranquilo. Daí eles não ficam irritados porque eles sabem, eu não vou porque não fiz a minha parte. Eu até dou o exemplo para eles, assim ó quando a mãe de vocês vai sair quem é que ela leva, o filho que vai gostar do passeio, que vai ter um comportamento que não vai dar problema ou ela leva aquele que mais enche que mais aporrinha e que mais ela tem que gritar nos ouvidos. “Ah, o queridinho,” eles dizem. Aqui não é o queridinho, aqui é quem produz. É isto, antes eu tinha muito trauma, pensava assim: “Ah meu Deus eu tenho que oportunizar para todos, arte para todos, escola para todos”, mas agora depois de tanta experiência, trinta anos é uma história, eu já me acalmei em relação a esta coisa, eu já acho que tanto a arte, como a escola e outras coisas que a gente pode oportunizar é para quem quer e não para qualquer um, é para quem quer. O querer é uma coisa muito particular e individual. Então faz parte do contexto, tanto é que este grupo que está indo hoje são alunos que já trabalharam com as obras da Bienal e fizeram jogos a partir das obras.*

R: Mas só estes fizeram os jogos ou todos da turma fizeram?

M: *Estes foram os que mais se envolveram com o trabalho, porque tu és capaz de discernir na sala de aula quem está envolvido quem não, quem vem de sacolada com material, quem se envolve, planeja, quem articula, tu vês na sala de aula. Então são estas pessoas que estão indo junto. Estes que vieram tem o compromisso agora de quando voltar fazer aquele relato. Eu boto todo pessoal, vamos supor que 10 alunos da aula foram, vão lá para frente e escolhem um colega para compartilhar. Aquele colega que foi escolhido vai e escolhe outro colega para fazer parte do grupo, assim vai indo, dependendo do número de pessoas que tem na sala. Os que sobram escolhem um grupo onde eles querem entrar. E esta pessoa que veio tem que repartir com os colegas as experiências que teve.*

R: E isto tu vais fazer com todos os alunos?

M: *Sim, eu vou fazer com todos eles. Eu faço sempre com todos eles. É um jeito que, se eu fui eu tenho que falar para ti o que eu vi, o que eu senti. Daí a pessoa que foi desenha o que viu e, quem ficou, desenha o que ficou fazendo na escola. Então eu tenho o relato das duas pontas. Isso gera uma reflexão: o que é mais importante, o cara que foi lá e viu, e teve outras experiências ou eu que fiquei na escola, repetindo aquilo que eu sempre faço, jogando meu futebol, indo pro recreio e ficando sentado a aula inteira. É uma forma de eles refletirem. Isso às vezes faz com que até eles mudem. Tem aluno que no início do ano eu não levei no Santander e agora está indo à Bienal. Porque deu aquele tempo do cara ver que valia a pena ele se organizar, de curtir e aproveitar.*

Chegamos ao Cais do Porto e fomos recebidos pela coordenação do Projeto Pedagógico, que nos dividiu em dois grupos e apresentou os mediadores que acompanhariam cada grupo. Fiquei no grupo da professora de Arte, pois a outra professora da escola ficou com o outro grupo de alunos. A visita foi bem agradável. Iniciamos pelo roteiro A5, percorremos o A6 e finalizamos no roteiro *Além Fronteiras*, no pavilhão 7.

Os alunos foram muito participativos, interagiram com a mediadora que foi conduzindo o percurso. A professora também fazia intervenções e comentários, chamando atenção para as obras que eles tinham visto e trabalhado em sala de aula. Além do roteiro estipulado para aquele grupo, a mediadora fez uma rápida entrada no último pavilhão, nas obras do núcleo *Além Fronteiras* a pedido da professora. No percurso entre um pavilhão para outro, como saímos pelo lado do Rio Guaíba, a mediação chamou a atenção de uma obra que consistia num par de tênis pendurado num mastro, explicando a simbologia daquela proposta. Percorremos o trajeto entre os pavilhões, conversando, informalmente, com os alunos, e a professora fez referências a alguns alunos que seria interessante eu conversar, pelas características que observava em sala de aula. A entrada neste último pavilhão, apesar de rápida, foi bem intensa, pois as propostas instigaram muito os alunos.

Como o tempo já estava estourado, fomos em direção ao ônibus que já aguardava o grupo. Alguns alunos manifestaram o desejo de ir comer alguma coisa, mas a professora não autorizou, pois não havia mais tempo para isso. Ao entrar no ônibus, percebeu que os alunos que estavam no outro grupo haviam escapado até o bar, o que gerou um descontentamento nos demais que também estavam com fome. O ônibus ficou aguardando os alunos retornarem, que, após alguns minutos, chegaram trazendo seus lanches na mão. A professora foi bem severa e chamou a atenção daqueles que tinham saído sem autorização e teve que lidar com as reclamações dos demais que ficaram sem poder comer.

Retornamos à escola e a professora reuniu os alunos numa sala de aula e foi verificar se ainda havia merenda escolar para eles. Retornou com uma bandeja cheia de pães fatiados cobertos com queijo e presunto que foram servidos aos alunos, saciando, momentaneamente, a fome deles. Após alguns avisos, os alunos foram liberados, pois já era próximo ao horário de saída.

Antes de me despedir, disse à professora que a nossa conversa no início da manhã sobre o posicionamento dela em relação à dinâmica de organização do grupo para a saída pedagógica tinha me feito pensar sobre as minhas concepções de ensino da arte e questionei se ela tinha algum referencial que pudesse fundamentá-la em relação a essa prática. Ela não soube me dizer na hora, mas disse que iria pensar. Agradei pela oportunidade de poder ter acompanhado a turma e que no outro dia eu retornaria à escola.

No dia seguinte (11/11/11), retornei à escola, pela manhã, para fazer as entrevistas com os alunos. Lembro que logo que avistei a professora de Arte, ela veio ao meu encontro e disse ao me cumprimentar: *Por que que a gente sempre tem que ter um referencial para validar a nossa prática?* Percebi que o meu questionamento a provocou. Ela disse que ficou pensando na questão, mas naquele momento ainda não tinha uma resposta para me dar, apenas comentou que, talvez, Howard Gardner pudesse auxiliá-la, pois lida com as inteligências múltiplas.

Organizamos o local das entrevistas, que foram feitas na biblioteca da escola. A professora me mostrou onde ficavam as salas de aula dos alunos que foram à saída pedagógica e eu fui convidando-os por turma e recebendo-os em pequenos grupos, para colher as impressões da Bienal. Combinei com a professora de observar o último período de aula dela, para acompanhar a dinâmica de troca de experiências entre os alunos que foram à Bienal e os que permaneceram na escola.

A professora iniciou a aula, era uma turma de 8ª série, chamando, à frente da sala, os alunos que foram à Bienal. Disse que não iria explicar a dinâmica, pois eles já a conheciam. Em meio à organização dos grupos, um aluno perguntou se era verdade que tinha revista pornô lá, ao que outro aluno respondeu que não era pornô, era uma revista de arte. A professora chamou a atenção de toda a turma para as colocações do colega e quis saber do segundo aluno, porque era arte. Ele explicou dizendo que tinha umas fotos diferentes, que tinha arte naquelas fotos. Em meio a risadas e conversas, a professora disse que, como o colega tinha comentado, eles agora iriam entrar naquele questionamento da Bienal: O que faz com que as obras expostas ali sejam arte? Pediu para que sentassem em grupos e o aluno que foi na visita teria 5 minutos para contar aos colegas do grupo o que viu lá. Fiquei passando entre eles e percebi que os alunos que foram à Bienal contavam empolgados as obras que viram lá. Registrei a fala de um aluno que comentou comigo: *Eu estava explicando para eles que eu vi uns televisores assim, um do lado e que tinha uns*

*caras que, eu acho que estavam tocando uma bateria, tocando violão... e eles não estavam acreditando. E continuou: Eram coisas separadas assim e que dava uma música, não sei explicar muito bem.*

Questionei um dos alunos desse grupo por que ele não tinha ido à Bienal. Ele respondeu: *Não tive tempo, estava em época de provas, eu tive que ficar estudando, precisava de pontos.* Perguntei como ele avalia o fato de uns da turma irem e outros não. Ele respondeu: *Eu acho que uns aproveitaram, outros acho que não tiveram interesse e tempo de ir, mas é interessante lá porque eles (os artistas) não trabalham só com papel, eles decoram toda a cidade.*

No outro grupo, o colega que ficou na escola perguntava ao que foi à Bienal: *Quais foram as formas de arte que tu viu lá, objetos, imagens? Tu tens que falar, ô meu fala...* Perguntei por que ele não tinha ido. Ele ficou meio sem jeito e falou: *Por que eu não ganhei bilhete para ir. E por que tu não ganhou bilhete? Como tu te sentes não ganhando o convite? Normal. Porque eu não fui escolhido, quer dizer, fui excluído.* Falou rindo a partir da provocação de outro colega. E completou dizendo que gostaria de ir, que gosta de desenhar, de ler. Mas que o motivo era o comportamento, que ele não era um aluno comportado.

A professora, depois de alguns momentos, interrompeu o trabalho e disse: *Calma turma, calma. Gente, nós vamos continuar o trabalho agora do relato da seguinte forma, quem foi à Bienal vai desenhar o que mais gostou da visita em si, não precisa ser de uma obra específica, um detalhe do prédio do Cais, da vista, do trajeto de ônibus, o critério é livre. Os colegas que não foram, vão desenhar o que estavam fazendo enquanto os colegas estavam na Bienal. Então nós vamos ter diversos momentos da escola. Teve um grupo que foi na feira do livro, então vai se desenhar na feira do livro. Os que ficaram na escola vão desenhar os diversos momentos na escola, no LABIN, na sala de aula. E depois nós vamos socializar os desenhos (ver Figura 13).*



Figura 13: Desenhos realizados pelos alunos



Fonte: Fernandes, 2011.

Ao serem questionados, nas entrevistas, sobre a escolha por parte da professora de quem vai para a Bienal, os alunos reforçam a ideia de bom comportamento. Como relata a aluna Camila: *Isto também é assim, é mais pelos professores que nem um exemplo: o Joãozinho não vai porque ele não se comporta, a Joaninha não vai porque ela é muito respondona*. A aluna Vanessa, no entanto percebe na atitude dos professores uma abordagem diferenciada de grupo, quando comparada a uma equipe: *Os professores querem ver assim, tem que trabalhar como uma equipe, porque a sala é uma equipe*.

Eu saí da escola bem satisfeita com as entrevistas e a dinâmica que assisti, mas as palavras da professora ficaram reverberando na minha mente por alguns dias. No sábado subsequente (12/11/11), ocorreu o seminário de formação<sup>30</sup> da Bienal do Mercosul, em Porto Alegre. Lá estava eu, novamente, mergulhando nas perguntas que a arte contemporânea provoca, buscando encontrar alento nas falas dos curadores, palestrantes, críticos, professores.

No intervalo do evento, encontro uma colega do GEARTE e fomos almoçar juntas. E ela me pergunta como está a escrita da tese, com o interesse de quem está envolvida no processo e tem curiosidade em saber por onde andam as reflexões. Isso me confortou, ao perceber que tem alguém aguardando o resultado

<sup>30</sup> Seminário Internacional *Pedagogia no Campo Expandido*, promovido pelo Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, no Centro Cultural CEEE Erico Veríssimo, com carga horária de 8h/a.

e, durante nosso almoço, comentei acerca das perturbações que a pesquisa de campo estava provocando em mim como pesquisadora. Relato, em especial, a forma como os professores selecionaram e organizaram as turmas para ir à Bienal. Exemplifico trazendo o caso da professora de arte que seleciona nas diferentes turmas em que leciona os alunos que ela percebe que vale a pena investir e os convida, em detrimento de outros. Comento que isso, para mim, foi perturbador porque entendo e defendo que a arte é para todos e que fiquei me questionando: Será que esse discurso já não está ultrapassado? Um discurso fundamentado num pensamento moderno e marxista e que a pós-modernidade já desconstruiu?

Na avaliação da minha colega, ela reforça meu pensamento e salienta que, como educadores, nós devemos trabalhar com todos, atingir a todos e que talvez a professora, em questão, já tenha deixado de ser educadora. Respondo que esta não era a questão, pois conhecia a professora muito bem e que reconhecia seu potencial. Expliquei que era uma professora com mais de trinta anos de profissão, que lê, estuda e tem uma história construída em torno do seu trabalho que foi reconhecido nacionalmente. Cito os prêmios que já obtive e a forma comprometida como sempre desempenhou sua função na escola.

- *Ah! Então ela já se aposentou e ainda não sabe! Ainda não se deu conta.* – intervém de forma enfática a minha interlocutora.

Volto a insistir na minha percepção do fato de que a fala da professora está fundamentada na experiência dela em sala de aula e que está dizendo algo sobre a educação contemporânea que me fez pensar, e, talvez, leve-me a rever meus próprios conceitos. Comento da dinâmica que ela propõe, após a visita à Bienal, como estratégia para a troca de experiências entre os alunos, visando a gerar uma reflexão e quem sabe promover o interesse dos demais por meio do contágio.

A colega, por quem nutro uma grande admiração e apreço pelo conhecimento que possui, estabelece uma relação da prática da professora com as ações que vêm acontecendo pelo mundo e que caracterizam a nossa época. Exemplifica com o fato recente dos conflitos que aconteceram na Inglaterra, envolvendo, principalmente, os jovens de Londres, e comenta sobre a forma de divulgação e chamamento em rede que esses grupos articularam na organização dos protestos. E que se esta é a intenção da professora, talvez seja válida a iniciativa.

Retorno para a segunda parte do evento, com o corpo e a alma nutridos e com disposição para acolher as reflexões em torno do tema “Pedagogia no Campo Expandido”. Está aí um bom título para definir a experiência pedagógica vivenciada na escola em questão.

Posteriormente, tive a oportunidade de retomar com a professora de arte essa questão pedagógica da escolha dos alunos. Numa conversa informal, ela explicou seu ponto de vista quando diz que “a arte não é para todos, é para quem quer”. A professora ressaltou:

*M: Na minha concepção, o encontro com a Arte passa pelo desejo, pela disponibilidade de abrir-se ao novo, ao exercício de construção e desconstrução produzido a partir da obra e isto é independente da idade das pessoas, dos gêneros e seus fazeres. Para encontrar-se com a Arte é preciso estar permeável. Falando especificamente dos alunos, vejo o professor como o grande responsável por semear, cultivar e acompanhar o florescimento do desejo pela aproximação da Arte e suas provocações. O papel do professor é provocar desejos.*

Encontro, no texto do curador José Roca, o conceito tropo *fronteiras*: “como linha definidora de entidades territoriais”, para definir a percepção que a experiência, na escola, provocou, ao desestruturar concepções de ensino, de acesso à arte, de democracia, de igualdade, muito bem demarcados no meu discurso pedagógico até então. Quem sabe não está na hora de rever algumas concepções tradicionais e passar a considerar a possibilidade de construção de novos territórios educacionais?

#### 4.5. ANOTAÇÕES DE VIAGENS: SINTETIZANDO AS EXPERIÊNCIAS OBSERVADAS

As observações participantes realizadas nas três escolas da rede municipal de Canoas em saídas pedagógicas à Bienal do Mercosul, que delimitam o campo de pesquisa deste trabalho, revelam a coexistência de diferentes concepções de ensino da arte fundamentando as práticas artísticas na atualidade. Essas abordagens de ensino são oriundas, principalmente, das concepções que orientaram o pensamento do mundo da arte em diferentes épocas, no Brasil e no exterior, e que têm seus reflexos ainda hoje nas práticas escolares, ocorrendo, muitas vezes, de forma estereotipada e descontextualizada de sua origem.

O objetivo central das observações foi perceber o sentido produzido pelos alunos no encontro com a arte contemporânea, sendo que as análises das experiências estéticas estão descritas no capítulo 7 deste trabalho. Pretendo, nestas anotações de viagem, apresentar as reflexões em torno da organização da saída pedagógica e do papel do professor como mediador do conhecimento da arte na escola, assim como estabelecer uma relação com as diferentes concepções de ensino.

As escolas organizaram-se de forma diferenciada, para formar os três grupos de alunos que acompanhei na saída pedagógica à Bienal do Mercosul. A escola A utilizou o critério de bom aluno, para compor o grupo que se originou de cinco turmas distintas, destacando qualidades como liderança, boas notas e bom comportamento. A escola B incluiu todos os alunos de três turmas, dando igualdade de oportunidades a todos. A escola C selecionou alguns alunos de quatro turmas distintas, usando como critério a participação e envolvimento nas aulas de Artes.

Na escola A, o professor não usou de autonomia na organização da saída pedagógica que foi definida em conjunto com a direção responsável pelo agendamento da visita; nas escolas B e C, a organização do grupo partiu, exclusivamente, das professoras de arte, sendo que o agendamento foi feito em conjunto com as equipes diretivas.

Na escola A, percebe-se, ainda, a ênfase numa concepção tradicional de escola e de aluno, com valorização do talento individual. Segundo Duve (2012, p. 46), “a diferença entre talento e criatividade é que o primeiro é distribuído de forma desigual e o segundo de maneira universal”. Como a seleção não foi feita pelo professor de Arte, o critério utilizado não se referia ao talento na área da arte, mas sim, o talento em geral, destacando os alunos que têm o melhor aproveitamento pelas boas notas e comportamento, ou seja, como uma premiação por corresponderem ao padrão tradicional de bom aluno.

Na escola B, prevaleceu uma ideia de democracia e igualitarismo que parte da mesma concepção ideológica do modernismo, que teve como fundamento a ideia de criatividade: todo mundo é artista, todos devem ter acesso à arte. Duve (2012, p. 47) conceitua que “a criatividade é uma potencialidade absoluta, ainda sem forma, concebida com uma reserva energética prévia a qualquer divisão de trabalho. Temos criatividade, sem qualificação; somos criativos, ponto”. Sendo assim, um projeto de ensino da arte com base na criatividade tem como consequência que

nada deve restringir o acesso singular aos estudos da arte. Porém, o autor ressalta que, por experiência, todo o professor sabe que o talento existe e que a criatividade é um mito. E que esse mito não funciona mais. No caso dessa escola, alguns alunos não se sentiram motivados a participar da atividade e preferiram ficar em casa em vez de ir à Bienal.

Na escola C, observa-se que o mito da criatividade já se desfez e que, aparentemente, há o resgate do talento individual. Existe um procedimento de seleção efetivo feito pela professora de arte, que não acredita mais na máxima de que todos têm as mesmas condições de desenvolver suas potencialidades artísticas e busca focar o investimento naqueles alunos que percebe terem condições e interesse em desenvolver o seu potencial. Duve (2012, p. 61) reforça que, no ensino da arte, “o preconceito persiste insidiosamente no sentimento de culpa dos professores que relutam a dizer a um estudante que ele não tem talento para a arte”. E que, para alguns casos, bastaria um pouco de coragem. Porém o autor coloca que a seleção por si só não pode resolver o problema do número de alunos à toa nas escolas de arte que se encontra em desvantagem na vida.

Em meio aos questionamentos, dúvidas e incertezas em relação ao ensino da arte na atualidade, Duve preconiza que o foco do ensino deve voltar-se para o julgamento estético, que hoje transcende o gosto e que é possível de ser formado. Ressalta que a formação do julgamento estético acontece pela exposição ao julgamento do outro e exercitando-o, principalmente, sobre a arte dos outros. Observo que, ao oportunizarem a saída pedagógica à Bienal do Mercosul, os professores de arte estão dando oportunidade aos seus alunos de formarem esse julgamento estético a partir da apreensão da arte contemporânea, ou seja, dentro de uma concepção pós-moderna de arte. Essa experiência de conhecer a arte e possibilitar o encontro com a obra, poderá deixar marcas para a vida toda.

Ser artista, na atualidade, é “aprender a ser o portador de uma ética da liberdade e do desejo que talvez só possa ser viável no campo da arte, mas que deveria servir de bússola para toda a sociedade” (DUVE, 2012, p.331). Na escola formal, não se busca formar o artista, mas o ensino da arte pós-moderno pode transmitir essa característica da arte contemporânea aos seus alunos. Para isto é indispensável entender as proposições da arte contemporânea como possibilidades de construções/desconstruções sensíveis.

## **5- TERRITÓRIOS DA ARTE CONTEMPORÂNEA: MUDANÇA HISTÓRICA, SISTEMA DE ARTE, ESTÉTICA RELACIONAL**

O território conceitual da arte contemporânea é um território em construção, que está se configurando pela especificidade e singularidade do trabalho dos artistas. As reflexões dos filósofos, críticos, historiadores e curadores de arte, que vêm se autorizando a pensar essas produções, são também portas de acesso para compreender as transformações na arte. Observa-se, na atualidade que há um pensamento em torno da arte visibilizado pelas obras de arte, pensamento esse que resulta da atitude dos artistas, dos experimentos e proposições de todo tipo presentes nas atividades contemporâneas. Para adentrar neste território em construção/desconstrução, apoio-me em alguns referenciais sobre a arte contemporânea, delimitando-a no tempo e espaço de produção e legitimação das obras.

Arthur Danto (2006) e Hans Belting (2012) quase que, ao mesmo tempo, na década de 1980, publicaram textos em que apresentavam uma percepção vívida de que alguma mudança histórica transcendental havia ocorrido nas condições de produção das artes visuais. Anne Cauquelin (2005) parte da percepção de que o público parece desorientado diante da arte contemporânea, a qual ainda não dispôs de um tempo para se constituir e se estabilizar, a fim de obter o reconhecimento. Fernando Cocchiarale (2006) também reconhece que muitos ainda têm medo da arte contemporânea, por não entendê-la, achá-la estranha ao que, tradicionalmente, consideram arte ou por sua fidelidade teórica à arte moderna. Nicolas Bourriaud (2009) constata que os mal-entendidos que cercam a arte dos anos de 1990 devem-se muito a uma falha do discurso teórico, pois percebe que críticos e filósofos, em sua imensa maioria, não gostam de abordar as práticas contemporâneas, mantendo-as, assim, essencialmente ilegíveis.

Para compreender as mudanças conceituais e históricas que envolvem a concepção, produção e recepção das obras e fundamentar as reflexões sobre a arte contemporânea, recorro às teses e escritos dos teóricos do nosso tempo, buscando

subsídios que possam orientar o percurso de construção do conhecimento na área da arte. Os diferentes pontos de vista teóricos aqui elencados apresentam vias de acesso para adentrar neste campo incerto, provisório, fragmentado e desafiador que caracteriza o pensamento contemporâneo. Portanto parto da concepção pós-histórica da arte de Danto, adentro nos regimes de comunicação que caracterizam a arte como sistema de Cauquelin, até chegar à estética relacional de Bourriaud que resulta da análise de algumas propostas de artistas na década de 1990.

### 5.1. A ARTE PÓS-HISTÓRICA

Arthur C. Danto<sup>31</sup>, no livro *Após o Fim da Arte*, defende a tese do fim das narrativas mestras na história da arte, que definiram a arte tradicional e que não podem mais dar conta de significar a arte contemporânea. Para o autor, uma história havia acabado, pois a arte não mais se permitia ser representada dessa forma, necessitando de uma revisão radical no modo da sociedade pensar e lidar com a arte institucionalmente. As suas proposições teóricas encontraram eco na tese do historiador alemão Hans Belting, que escreveu que "a arte contemporânea manifesta uma consciência de uma história da arte, mas não a leva adiante" (Apud: DANTO, 2006, p. 6).

O autor explicita que a própria definição de "arte contemporânea" implica uma estrutura histórica que ultrapassa o sentido usual do termo de "mais recente", e passa "a significar uma arte produzida dentro de certa estrutura de produção jamais antes vista em toda a história da arte" (DANTO, 2006, p. 12). Nas reflexões sobre "o fim da arte", Danto descreve o sentimento registrado em nossa consciência, entre o mal estar e o regozijo, que marca a sensibilidade histórica de não pertencer mais a uma grande narrativa. A esse respeito o autor observa:

Assim, o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Hoje não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido. Mas isso torna mais impositivo tentar compreender a transição histórica da arte moderna para a pós-histórica (DANTO, 2006, p.15).

---

<sup>31</sup> O filósofo e crítico de arte norte-americano Arthur C. Danto (1924) é professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Colúmbia e crítico de arte atuante em Nova York. Escreve para o jornal *The Nation* desde 1984 e publicou diversos livros sobre filosofia em geral e filosofia e crítica da arte, entre eles os livros *A Transfiguração do Lugar-Comum* (1981) e *Após o Fim da Arte* (1997).

Pós-histórica é a terminologia encontrada por Danto, para nomear a marca das artes visuais desde o final do modernismo. Ressalta que o pluralismo da arte contemporânea acabou por desgastar as estruturas narrativas, que definiram os estilos da arte representacional tradicional e da arte modernista. A falta de uma unidade estilística que pudesse ser usada como forma de reconhecimento da arte contemporânea a impediu de ter um direcionamento narrativo, rompendo com o invólucro que caracterizava a arte historicamente. Esse fato libertou os artistas do peso da história, para fazerem arte da maneira e com a finalidade que desejassem. Segundo Danto (2006, p.18), "essa é a marca da arte contemporânea, e não é para menos que, em contraste com o modernismo, não existe essa coisa de estilo contemporâneo".

O autor sustenta sua tese fazendo uma análise histórica da arte. Destaca que, por um período prolongado, o critério de definição da arte era seu caráter mimético, ou seja, sua condição de imitar uma realidade externa, real ou possível. A *mimesis* passou a definir o que poderia ou não ser considerado arte. Com o advento do modernismo (denominado por Danto como a *Era dos Manifestos*), a mimeses se tornou um estilo característico daquele período histórico que o antecedeu.

Na sequência da história, os manifestos passaram a caracterizar a arte moderna, sendo que cada um deles buscava encontrar uma nova definição filosófica da arte que desse conta de apreender a arte em questão, definindo-a como verdadeira e única. Para o autor, a *Era dos Manifestos* termina quando a filosofia se separa do estilo em função do aparecimento, em sua verdadeira forma, da questão "o que é arte?", adentrando no chamado *período pós-histórico*.

Nesse contexto, o autor sinaliza como urgente a necessidade de se tentar entender a década de 1970, para compreender as mudanças conceituais na arte. Entende que a pluralidade de intenções e realizações, que caracteriza a arte contemporânea, impede-a de ser apreendida em uma única dimensão, exigindo outra geração de curadores e de estrutura de museus que comprometa a arte diretamente com a vida das pessoas.

Para Danto, não são apenas os museus que se devem tornar diferentes diante da arte contemporânea, mas todas as instâncias envolvidas no processo da arte. A diferença reside, principalmente, no fato de se ter uma nova tomada de consciência da verdadeira natureza filosófica da arte; que, para entender o que é



arte, seria preciso voltar-se da experiência do sentido para o pensamento. Em resumo, voltar-se para a filosofia.

A arte contemporânea, por não mais se adequar aquela narrativa histórica definida pelo estilo na arte, finaliza, segundo Danto, um pensamento filosófico sobre a própria arte. O que o autor sinaliza, portanto, na sua tese não é o fim da arte em si, mas é “o fim da arte”, enquanto o fim das narrativas mestras da arte circunscritas a uma determinada narrativa histórica da arte.

No livro *A transfiguração do lugar-comum* (2010), Danto introduziu a discussão filosófica sobre as preocupações correntes do mundo da arte, em especial, ao modo como objetos mais banais, lugares-comuns, são transfigurados em obras de arte. Provocado pelas pinturas de Roy Lichtenstein, que remetiam a tira de uma história em quadrinhos, e pelos trabalhos de Andy Warhol, como as embalagens de papelão *Brillo Box*, o autor propõe uma análise da diferença ontológica entre as obras de arte e os objetos comuns que se assemelham a elas.

Danto faz uma profunda incursão na teoria da arte, buscando responder esta questão. Rejeita, inicialmente, a teoria institucional da arte, adentra na discussão da obra de arte como objeto de expressão, na mimese e imitação, e discute o sentido de representação na arte. Desvia o olhar para a aparência das coisas, problematiza a questão do conteúdo e do assunto como elemento diferenciador na arte e relacionado com a natureza histórica das obras.

Analisa, também, a questão filosófica da arte em que a definição tornou-se parte integrante da natureza da arte de forma bem explícita. Adentra na trilha das propriedades estéticas da obra e seu significado. Reconhece que não há uma apreciação sem interpretação e que a interpretação é uma espécie de co-criação da obra pelo observador. Ressalta que a identificação artística tem uma função transfiguradora que se assemelha às identificações mágicas, míticas, religiosas e metafóricas; e que, “de certo ponto de vista, os limites da interpretação, assim como o da imaginação, são os limites do conhecimento” (DANTO, 2006, p.193).

Para diferenciar as obras de arte de outros veículos de representação, Danto se aproxima de uma definição de arte ao propor, como elementos diferenciadores, os conceitos de retórica, estilo e expressão, desenvolvendo-os no texto. Em relação à obra de arte, *Brillo Box* e sua correspondente no mundo real, conclui:

A obra justifica sua pretensão ao status de arte ao propor uma ousada

metáfora: a caixa-de-Brillo-come-obra-de-arte. E ao fim e a cabo essa transfiguração de um objeto banal não transforma coisa alguma no mundo da arte. Ela simplesmente traz à luz da consciência as estruturas da arte, o que sem dúvida pressupõe que tenha havido um certo desenvolvimento histórico para que a metáfora fosse possível. (DANTO, 2006, p. 297)

O autor conclui um pensamento filosófico sobre a arte, ao afirmar que o que toda a obra de arte faz é exteriorizar uma maneira de ver o mundo e de expressar o interior de um período cultural, sendo que o que difere um objeto comum de uma obra é uma certa teoria da arte que é inerente à criação artística e que se oferece “como espelho para flagrar a consciência dos nossos reis” (DANTO, 2006, p.297).

De forma bem resumida, apresentei as principais ideias que constituem a teoria desenvolvida por Danto, que, como filósofo e crítico de arte, tem influenciado o pensamento contemporâneo sobre a arte, destacando-se como uma importante referência, para aprofundar o olhar para as produções artísticas na atualidade.

## 5.2. SISTEMA DA ARTE EM ESTADO CONTEMPORÂNEO

No livro *Arte Contemporânea: Uma Introdução* (2005), a professora e artista, Anne Cauquelin<sup>32</sup>, apresenta importantes reflexões para pensar a arte contemporânea, ao diferenciá-la da arte moderna produzida até o século XX. Saliencia que a arte contemporânea, por ser a arte de agora, não dispõe de um tempo de constituição, de uma formalização estável que leve ao reconhecimento.

A autora busca estabelecer alguns critérios de distinção que não estão apenas nos conteúdos das obras, nas formas ou empregos de materiais diversificados. Ressalta o fato de haver um “sistema da arte” que difere do sistema anterior que prevaleceu até então, e que é o conhecimento desse sistema que permite apreender o conteúdo das obras. Segundo Cauquelin:

É um sistema como esse, em seu estado contemporâneo que tentaremos apresentar aqui. 'Estado Contemporâneo' significa que este sistema não é mais o sistema que prevaleceu até recentemente; ele é o produto de uma alteração de estrutura de tal ordem que não se podem mais julgar nem as obras nem a produção delas de acordo com o antigo sistema. É justamente neste ponto que se instala o mal-estar: avaliar a arte segundo critérios em

---

<sup>32</sup> Doutora e professora emérita de filosofia da Université de Picardie, na França, Anne Cauquelin é autora de ensaios sobre arte e filosofia, dos quais se destacam *Teorias da arte* (Martins Fontes) e *Aristóteles* (Jorge Zahar) e dos romances *Potamar* e *Les prisons de César*. É redatora-chefe da revista *Revue d'Esthétique* e artista plástica.

atividade há somente duas décadas é não compreender mais nada do que está acontecendo. (CAUQUELIN, 2005, p. 15)

A falta de parâmetros definidos para avaliar a arte contemporânea deixa o público um pouco desorientado diante da diversidade das obras que são apresentadas. Os critérios de julgamento estético ainda estão formatados pela experiência com a arte tradicional e moderna, tendo em vista que não houve um tempo de formulação e constituição do olhar para o reconhecimento da arte contemporânea.

Cauquelin procura situar essa diferenciação na arte a partir da análise dos sistemas que regem cada período histórico. Para a autora, a arte moderna se constituiu na sociedade do consumo, sendo que as características e as transformações do regime de consumo não dão mais conta de explicar as manifestações e rupturas da arte contemporânea. Constata, no entanto, uma passagem do consumo à comunicação, em que as 'novas comunicações' sacodem o mundo da arte, que sofre seus efeitos, desencadeando mutações que não podem ser consideradas superficiais.

As práticas de comunicação que se caracterizam por uma rede complexa de relações e governam a emissão e a distribuição de informações na mídia, em que os diferentes atores (produtores da rede) são ativos pelo número de ligações que possuem e pelas características das conexões que efetuam, acabam por gerir, também, o mundo da arte.

Neste sistema, a obra e o artista são tratados de forma simultânea pela rede de comunicação como elemento que a constitui, sem o qual a rede não tem razão de ser, mas também como um produto da rede, em que sem a rede nem a obra e nem o artista tem existência visível. Segundo Cauquelin, um bloqueio caracteriza a rede de comunicação que sustenta e dá visibilidade para a arte contemporânea e expõe ao público uma circularidade total do dispositivo, no qual se vêem expostas não tanto as obras singulares, mas uma imagem da rede:

Quando vemos uma obra dita de 'arte contemporânea', estamos vendo na verdade a arte contemporânea em seu conjunto. Ela mesma se apresenta em seu processo de produção. Ela se expõe como totalidade, e totalidade bloqueada, amarrada em seus mecanismos de transmissão. (CAUQUELIN, 2005, p. 74)

O sistema de comunicação que rege a arte contemporânea se alicerça na

visibilidade, na transparência, na saturação, na renovação, na individualização, caracterizando a circularidade da informação. O sistema em rede, como descreve Cauquelin, rompe com a definição tradicional da comunicação que supõe a passagem de uma informação de um emissor para um destinatário.

No sistema de rede de comunicação circular, os destinatários são também os gestores da rede. A informação, nesse caso a obra, é colocada em rede pelo próprio fabricante produtor, destinando-se a si mesmo que também a consome após tê-la fabricado. E assim também envolve o produtor, financiador-produtor, tornando pública a exibição do produto por um curto espaço de tempo. E é nessa última instância que deveria fechar o circuito com a exposição das obras que, segundo Cauquelin (2005, p. 79), “é o continente que prevalece sobre os conteúdos; é a exposição que carrega a significação: isto é arte, e não as obras”. Segundo a autora:

O que nós chamamos de 'público', ou seja, cidadãos comuns, é convidado ao espetáculo e não tem como não aquiescer. Com seu julgamento estético posto entre parênteses, a questão é antes de mais nada fazê-lo se dar conta de que se trata de arte contemporânea, independentemente do que ele próprio possa pensar. O preço e a cotação estão lá para lhe assegurar que o espetáculo tem valor. Que é de fato arte, uma vez que as obras estão expostas em um local *ad hoc*, no museu ou em galerias de arte contemporânea. [...]É a rede que expõe sua própria mensagem: eis o mundo da arte contemporânea. (CAUQUELIN, 2005, p. 79)

Ao descrever o esquema do regime de comunicação que rege a arte na atualidade e analisar os seus mecanismos de produção e de distribuição, Cauquelin observa que “a realidade da arte contemporânea se constrói fora das qualidades próprias da obra, na imagem que ela suscita dentro dos circuitos de comunicação” (CAUQUELIN, 2005, p.81). No texto, a autora aprofunda essa percepção do sistema circular de produção e consumo da arte na sociedade da comunicação, explicitando o exercício das atividades dos embreantes, três figuras que foram ao mesmo tempo enunciadores e enunciados da arte contemporânea: os artistas Marcel Duchamp e Andy Warhol, pelas rupturas no conceito de estética e apropriação do sistema de consumo; e o marchand-galerista-colecionador Leo Castelli, como produtor de uma rede midiática da arte contemporânea.

Considera que, na atualidade, apesar dos abalos sofridos no campo das atividades artísticas a partir da introdução de um novo jogo que despreza os valores tradicionais da estética e aponta direções e diretivas para a arte, encontra-se ainda no domínio da arte uma mistura de diversos elementos. A autora observa que os

valores da arte moderna e da arte chamada contemporânea “estão lado a lado, trocam suas fórmulas, constituindo dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação” (CAUQUELIN, 2005, p.127), como característica da arte pós-moderna ou atual.

Cauquelin conclui dizendo que a criação artística é a atividade que possibilita a circulação de informações sem conteúdos específicos, em uma sociedade de comunicação, por isso da sua importância em assegurar o funcionamento das redes em seus aspectos exclusivos de rede. Ressalta que a arte tem, também, uma importância política, ao tornar-se signo de uma vontade de reunião, de concórdia, apesar da impressão confusa e incompreensão por parte do público, provocando o distanciamento deste da arte.

Em relação ao público, a autora percebe-o muito desorientado diante da arte contemporânea. Observa que há um aumento significativo de museus e galerias, mas a arte está muito afastada do público, no caso o cidadão comum, que é convidado a participar do espetáculo e tem seu julgamento estético colocado entre parênteses. Há todo um sistema definindo o que é arte. “E assim o público consome a rede, enquanto a rede consome a si própria” (CAUQUELIN, 2005, p.79).

Cauquelin, ao apresentar a intrincada rede que trama as significações em torno da arte contemporânea, nos auxilia na compreensão do panorama artístico atual e na percepção das diferentes instâncias envolvidas nesta produção, recepção e circulação da arte, que extrapola a relação tradicional entre artista, obra e espectador.

### 5.3. ARTE RELACIONAL: NOÇÕES INTERATIVAS, CONVIVIAIS E RELACIONAIS

*Estética Relacional* é o título de um livro de Nicolas Bourriaud<sup>33</sup> e também nomeia um conceito introduzido pelo autor para designar a arte que “nasce da observação do presente e de uma reflexão sobre o destino da atividade artística”, tendo como postulado básico “a esfera das relações humanas como lugar da arte” (BORRIAUD, 2009, p.61).

---

<sup>33</sup> O escritor e crítico de arte francês Nicolas Bourriaud (1965) foi curador de várias exposições, fundador da revista *Documents sur l'Art*, é autor de teorias sobre arte contemporânea, explicitadas em seus títulos: *Formes de vie – L'art moderne et l'invention de soi* e *Pós-produção – Como a arte reprograma o mundo contemporâneo*.

Bourriaud, como crítico de arte, se propõe a examinar o complexo jogo da arte contemporânea e perceber quais são os verdadeiros interesses da arte na atualidade e suas relações com a sociedade, a história e a cultura. Para tanto, volta seu olhar para as diversas respostas que são dadas pelos artistas nas exposições dos anos de 1990, em que muitas produções artísticas se desenvolvem em função de noções interativas, conviviais e relacionais.

O autor observa, assim como Cauquelin, o papel da comunicação nos dias atuais, que restringe os contatos humanos dentro de espaços de controle, decompondo o vínculo social em elementos distintos. E considera que a atividade artística aparece hoje como um campo fértil de experimentações sociais, que busca “abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” (BOURRIAUD, 2009, p.11).

Em relação ao momento histórico, considera que certo aspecto do programa da modernidade já está totalmente encerrado, mas não o espírito que o animava. Esse esgotamento esvaziou o conteúdo da arte dos critérios de julgamento estético que nos foram legados, mas que as práticas artísticas atuais continuam propondo modelos perceptivos, experimentais, críticos e participativos fundamentados nos pressupostos da modernidade. Ressalta que a dificuldade do público em reconhecer a legitimidade ou o interesse dessas experiências deve-se ao fato de elas não mais se apresentarem como prenúncio de uma evolução histórica, “pelo contrário, elas se mostram fragmentárias, isoladas, sem uma visão global de mundo que possa lhes conferir o peso de uma ideologia” (BOURRIAUD, 2009, p.17).

O autor salienta que a possibilidade de uma arte relacional, voltada para a esfera das interações humanas e seu contexto social, resulta, principalmente, de uma cultura urbana mundial e atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos, postulados pela arte moderna. A aplicação do modelo de cidade influenciou todos os fenômenos culturais, mostrando através da mudança de função e do modo de apresentação das obras de arte uma urbanização crescente da experiência artística. A obra contemporânea “agora ela se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada”, e que esse regime de encontro casual e intensivo criou práticas artísticas embasadas na subjetividade que “tem como tema central o estar-junto, o ‘encontro’ entre o observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 2009, p.20-21).

A obra de arte ocupa, assim, um lugar de *interstício* social no sistema global da economia que rege a sociedade contemporânea, tanto no campo simbólico ou material. Para Bourriaud, o interstício caracteriza-se por ser um espaço de relações humanas que sugere outras possibilidades de troca além daquelas vigentes no sistema global. Nesta perspectiva, a obra de arte possibilita essas experiências e propõe “novas possibilidades de vida”. Segundo o autor:

É exatamente esta a natureza da exposição de arte contemporânea no campo do comércio das representações: ela cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das ‘zonas de comunicação’ que nos são impostas. (BOURRIAUD, 2009, p.22-23)

Conforme Bourriaud, a estética relacional inscreve-se numa tradição materialista e constitui uma teoria da forma, em que a forma pode ser considerada como uma estrutura que apresenta as características de um mundo, uma unidade coerente. Toda a obra é, portanto, modelo de um mundo viável, pois permite o encontro fortuito de elementos separados. “A arte mantém juntos momentos de subjetividade ligados a experiências singulares” (BOURRIAUD, 2009, p.27). A obra de um artista hoje (por exemplo, uma instalação) pode ser considerada um mundo, um conjunto de unidades que podem ser reativadas por um observador-manipulador.

Por isso o autor considera que a forma da obra contemporânea extrapola sua forma material, sendo “um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica”. E que a forma artística só se constitui na dimensão do diálogo, no olhar do outro: “a forma só assume sua consistência (e adquire uma existência real) quando coloca em jogo interações humana; a forma de uma obra de arte nasce de uma negociação com o inteligível que nos coube” (BOURRIAUD, 2009, p. 30).

O aspecto da estética relacional destacado por Bourriaud é muito presente na arte contemporânea. O viés apresentado pelo autor não consegue abranger todas as obras, mas apresenta uma possibilidade de leitura para muitas produções artísticas que visam à interação com o outro, no caso o espectador.

Essas diferentes teorias que foram resumidas neste capítulo não constituem verdades fechadas, mas possibilidades de leitura da produção artística contemporânea. São vias de acesso que nos conduzem pelo campo simbólico da arte e que nos permitem compreender a complexidade das relações e conceitos que

estão subjacentes na arte contemporânea, ao envolver as instâncias do pensamento, da criação e da fruição artística.



## **6- ARTE CONTEMPORÂNEA COMO EXPERIÊNCIA SENSÍVEL NO ENSINO DA ARTE**

A arte contemporânea tem provocado muitas reflexões no campo teórico da arte, assim como reações diversas no público que interage com as obras. Como pesquisadora e professora de arte, interessa-me perceber as potencialidades pedagógicas dessas propostas artísticas no campo da educação, em especial, as significações que podem ser construídas e vivenciadas no ensino da arte, tendo como referência as obras que desconstróem a concepção de arte tradicional e moderna presente na maioria das escolas.

Como abordar e trabalhar esse entendimento da arte de forma prática na escola, mais especificamente na sala de aula? Como fazer com que as linguagens, sensações, percepções presentes nas formas, cores, objetos, eventos sejam articulados no processo de construção conceitual das obras? Quais podem ser as contribuições da arte contemporânea para repensar o ensino da arte na atualidade? Como pensar o currículo de arte a partir de uma concepção contemporânea?

Essas são questões que desafiam o ensino da arte, na atualidade, e que devem nortear a prática pedagógica dos professores que estão conectados com as transformações na arte e se sentem provocados a buscar respostas a partir da sua própria ação-reflexão. Como não existem respostas formuladas e nem receitas prontas, a maioria dos professores se depara com o desafio de construir seu próprio caminho, criando situações de ensino e aprendizagem a partir da sua sensibilidade artística e pedagógica.

Favaretto (2010), ao refletir sobre a relação entre arte contemporânea e educação, salienta a necessidade de se pensar a arte na escola a partir das transformações contemporâneas. Considera um imperativo pensar como compatibilizar os dois termos da equação: educação e arte, tendo em vista que as propostas consensuais sobre arte e educação vigentes até pouco tempo atrás não satisfazem mais. Destaca que “o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato e o trabalho dos artistas” (FAVARETTO, 2010, p.225). O autor acredita que as respostas para essas questões estão com os profissionais da educação e arte, sendo que esse fato pode ser confirmado, ao examinarmos as concepções e

projetos de ensino à disposição em livros e propostas elaborados para as redes de ensino.

No percurso desta pesquisa, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência de ensino da arte<sup>34</sup> com um grupo de alunos que resultou numa prática educativa provocada por uma concepção contemporânea de arte. A atividade que relato me proporcionou, como pesquisadora, uma vivência de sentido com a arte contemporânea no contexto escolar que veio ao encontro das minhas convicções sobre a potencialidade dessas propostas artísticas para o ensino da arte.

No mês de outubro de 2009, fiz contato com algumas escolas e professoras de arte da Rede Municipal de Ensino de Canoas, para sondar se tinham agendado alguma visita à 7ª Bienal do Mercosul, tendo em vista que, como pesquisadora, pretendia realizar um projeto piloto, acompanhando um grupo de alunos numa destas visitas pedagógicas e, posteriormente, entrevistá-los, para perceber os sentidos produzidos na interação com as obras. Essas entrevistas seriam testadas para a construção do projeto de doutorado. Consegui acordar uma data com a professora de arte, da EMEF Monteiro Lobato, que concordou e foi muito simpática à ideia de acompanhá-la na visita e entrevistar os alunos.

No dia 10 de novembro, dirigi-me às 8h para a escola, localizada no bairro Rio Branco, em Canoas (RS), para acompanhar o grupo de alunos na visita previamente agendada à Bienal, conforme havia combinado com a professora de arte. Quando cheguei, à frente da escola já se encontravam estacionados dois ônibus disponibilizados pelo Projeto Educativo da Bienal do Mercosul e mais um terceiro ônibus particular, alugado pela escola, tendo em vista que iriam todos os alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Na entrada da escola, a diretora recolhia as autorizações dos responsáveis e encaminhava os alunos para os respectivos ônibus, esses acompanhados dos professores das diferentes disciplinas que estavam envolvidos com as turmas naquela manhã. Acompanhei os alunos no ônibus em que estava a professora Cibele, no trajeto até o roteiro do Cais do Porto.

No percurso, a professora foi me relatando como havia preparado os alunos para essa visita e que estava vendo a possibilidade de trazer para a escola a artista Maria Helena Bernardes, para fazer um relato do seu trabalho aos alunos, tendo em vista que ela estava como artista residente na Bienal, faltando apenas confirmar a

---

<sup>34</sup> Relato esta experiência no artigo ARTE CONTEMPORÂNEA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DA ARTE, apresentado na IX ANPED SUL – UCS/Caxias do Sul, em 2012.

data. Chegando à Bienal, as turmas se dividiram em grupos e eu acompanhei um grupo no trajeto proposto pela mediadora da exposição. Ao final da visita, retornamos à escola e os alunos foram dispensados, pois já estava no horário de término das aulas.

Naquela mesma semana, retornei à escola para acompanhar o desdobramento do trabalho na sala de aula e entrevistar alguns alunos, explicitando, anteriormente, a minha proposta de pesquisa e convidando-os a contribuírem com o meu trabalho. Na oportunidade, a professora confirmou a data da vinda das artistas Maria Helena Bernardes<sup>35</sup> e Ana Flávia Baldisserotto<sup>36</sup>, convidando-me a participar deste encontro.

Retornei à escola no dia marcado e participei do encontro com as artistas e o grupo de alunos que, particularmente, considerei muito interessante. As artistas sentaram-se em frente ao grupo de alunos, uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, com aproximadamente 25 alunos, na faixa etária de 14 a 18 anos, e relataram o trabalho que ambas se propuseram a fazer como artistas, acompanhado de uma apresentação em PowerPoint das imagens que ilustravam os locais e os personagens envolvidos no relato (ver Figura 14).

A proposta consistia em se permitir, durante uma tarde por semana, caminhar sem destino determinado, deixando-se levar pelo que fosse acontecendo. Elas relataram os desdobramentos que essa proposta foi tendo no decorrer do percurso, desde alugar uma casinha num lugar desconhecido em Eldorado do Sul até comprar um pônei, resultando, naquele momento, em quatro pôneis e muitos personagens que foram cruzando o caminho delas, entre eles, um menino chamado Vinícius, que, atualmente, continuava cuidando dos pôneis, num sítio naquela localidade.

---

<sup>35</sup> Maria Helena Bernardes participou como artista residente da 7ª Bienal do Mercosul, juntamente com o artista André Severo, no *Projeto Areal: a arte da conversação*.

<sup>36</sup> Artista Plástica e professora do Atelier Livre de Porto Alegre.

**Figura 14: Encontro com as artistas Ana Flávia e Maria Helena**



Fonte: Arquivo pessoal

Ao final do relato, os alunos ficaram muito envolvidos e tocados com a história, demonstrando especial interesse em conhecer os pôneis. As artistas convidaram, então, a turma a realizar o exercício de caminhar no entorno da escola, pois elas tinham interesse em conhecer a realidade local (ver Figura 15). Como a escola fica próxima a um dique, nos dirigimos para aquela região, localizada atrás da escola, que é bem precária e desconhecida para muitos alunos, apesar de morarem nas redondezas, havendo até um preconceito para com quem mora daquele outro lado.

**Figura 15: Caminhada pelo dique do Bairro Rio Branco, Canoas (RS)**



Fonte: Arquivo pessoal.

No decorrer do percurso, um dos alunos, que é morador daquela localidade, passou a conduzir o grupo até as proximidades da sua casa, explicando as atividades e rotina daquele lugar, despertando a atenção dos demais. Ao ser questionado sobre a experiência de socializar a realidade que vive com os demais colegas, o aluno relatou:

Rodrigo (17 anos, 8ª série): *Foi legal, mostrar para eles onde é que eu vivo e que passo todo meu tempo ali. Todo dia eu vou e volto do colégio por aqui. Eu gosto de morar ali. Até estavam falando que vão nos tirar daqui, eu não queria sair.*

Transcrevo o depoimento de uma aluna em relação à atividade proposta pelas artistas de caminhar pelo bairro:

Tatiele (15 anos, 8ª série): *Eu nunca tinha ido assim, com a escola toda lá no dique. Eu já tinha ido lá várias vezes, mas eu nunca tinha ido com todo mundo. E eu acabei olhando até com uns olhos diferentes o lugar. Porque eu olhava lá e falava: “nossa, é só lixo...” Eu costumava ir muito lá para o rio, eu fiquei olhando já muito diferente com a ideia. Tipo aqueles balanços dos meninos feitos de pneus, eu não sabia que aquilo podia ser arte, ou alguma coisa assim... Eles estavam se divertindo com pneu velho, ali no meio da água ainda, eles podiam pegar alguma doença, alguma coisa assim. Eles não estavam se importando e eu achei aquilo bem diferente, porque eu acabei olhando de uma outra forma as coisas...*

Observa-se, na fala dos alunos, a importância da atividade que, ao ser significada pelas artistas como uma proposta artística, criou um contexto de percepção diferenciado para aquilo que era rotineiro ou que, apesar de conhecido, era pouco valorizado por eles, tornando-a uma experiência singular relacionada com o dia-a-dia deles.

No retorno à escola, a professora de arte encontrou pelo caminho uma ex-aluna que agora estava residindo em Eldorado do Sul, por coincidência, bem próximo ao local onde as artistas tinham os pôneis. Neste trajeto, novamente, os alunos manifestaram o desejo de ir até lá para conhecer os pôneis, ficando as artistas de ver a possibilidade de conseguir o transporte com a Fundação Bienal do Mercosul, fato que foi confirmado posteriormente por email.

Mesmo a Bienal tendo terminado no domingo anterior, na segunda-feira, dia 30 de novembro, estava o ônibus da Fundação Bienal em frente à escola para levá-los numa viagem extra ao sítio em Eldorado do Sul. Chegando lá, fomos recepcionados

pelo cuidador dos pôneis, Vinícius, que regulava em idade com os alunos da escola (ver Figura 16). Ele logo mostrou os pôneis que estavam especialmente preparados e adornados para recebê-los. Em seguida, os alunos foram se integrando com os moradores dali e não se conseguia mais distinguir quem eram os alunos da escola e quem eram os moradores do sítio.

**Figura 16: Visita ao sítio em Eldorado do Sul**



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante toda a manhã, os alunos andaram a cavalo, conversaram e interagiram com aquele ambiente rural em que viviam os pôneis, as galinhas, os patos, os cachorros, os cavalos, os porcos (ver Figura 17). Ficamos durante mais de duas horas no sítio, um espaço limitado por cerca de arame farpado sem grandes atrativos, que se tornou palco de uma experiência extremamente significativa para aqueles alunos, para o cuidador de pôneis, para a professora, para as artistas e para mim, pesquisadora, pois acabamos nos envolvendo com a proposta artística, passando a fazer parte da narrativa, como personagens de um dos capítulos da história contada pelas artistas.

Figura 17: Interação no sítio



Fonte: Arquivo pessoal.

Retornei, posteriormente à escola para continuar as entrevistas e, pelos relatos dos alunos, pude perceber o quanto aquela experiência foi significativa para eles, destacando-se como uma vivência de estesia, indescritível para a maioria. Tal fato pode ser observado nos depoimentos que seguem:

Débora (16 anos, 8ª série): *Foi um dos melhores trabalhos que a gente teve de arte. Foi até mais legal do que a Bienal. Porque ela foi a umas passeatas pelo dique, para conhecer... Bem legal, não foi só falar.*

Alessandra (14 anos, 8ª série): *Foi, foi muito bom. Sair um pouco da cidade, da rotina do dia-a-dia... Na minha opinião, para eles aquilo é rotina lá, normal. Vai gente que não é de lá para lá e se sente bem lá, entendeu? Eles que saem de lá e vem conhecer nossa rotina eles acham uma boa e nós não, a gente já faz parte. É uma boa às vezes sair da rotina. Sempre experimentar coisas novas. É muito bom mudar. Acho que caminhando a gente consegue ver as coisas melhor.*

Tatiele (15 anos, 8ª série): *Agora eu entendendo o que é arte. Quando eu falei para minha irmã que ia ir para lá, em Eldorado do Sul, ela disse: “ah, mas fazer o quê?” Eu falei: “ah, sobre um trabalho de Artes e coisa...” E ela: “mas isso não é arte...” Eu já estava de uma maneira bem diferente, porque se eu não soubesse o que estava acontecendo eu também iria falar a mesma coisa, mas agora já dá para entender melhor, a gente tem que aprender para entender.*

*É bem legal... É uma experiência diferente, que envolve pessoas, sentimentos, que o artista hoje, pelo que eu vi a proposta delas e daquela do carrinho (da 7ª Bienal), para aquela obra acontecer tem que ter uma outra pessoa que entre nela.*

*Entre no sentido assim, para entrar na história, que nem a gente entrou aqui, ou mandar um bilhete..., senão a obra não tem sentido.*

Letícia (14 anos, 8ª série): *Eu achei muito legal porque eu nunca tinha ido bem para uma fazenda. Eu já tinha ido para fora, que eu tenho parentes muito distantes. Só que ali já pareceu ser mais ainda, parecia que a gente estava dentro de um filme ou coisa assim. Eu estava morrendo de medo de cavalos, essas coisas (risos), mas foi muito divertido, eu gostei muito de ir. Até falei para o meu pai levar minha sobrinha, que ela tem cinco anos, para ela também conhecer um pouco, porque eu acho que ela nunca vai ter uma grande experiência assim, como eu tive de conhecer... Acho que ela nunca viu uma galinha de perto, só morta (risos). Eu achei bem interessante, bem legal... Dá vontade até de ficar mais lá. Foi bem diferente... Bah, foi muito legal mesmo.*

Os depoimentos revelam que a experiência que foi vivenciada se caracterizou por ser uma experiência com qualidade estética, pois teve uma unidade constituída por “uma qualidade ímpar” que perpassou todo o processo, relacionado tanto ao plano do sensível como do inteligível. Dewey (2010, p.122) ressalta que numa experiência “a ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão”.

Nos relatos, observa-se que houve a construção da significação em torno da experiência, relacionada tanto com a proposta das artistas de se permitir vivenciar o acaso, *É uma boa às vezes sair da rotina. Sempre experimentar coisas novas. É muito bom mudar*, como também relacionada com a arte, *Agora eu entendendo o que é arte.*

Ao analisar as formas de emergência do sentido a partir do modelo construtivista<sup>37</sup> apresentado por Landowski, podemos concluir que a experiência vivenciada pelos estudantes está relacionada com a “*negação do contínuo*, do monótono, do rotineiro do demasiadamente programado, para em contrapartida, explorar as potencialidades da não-continuidade” (LANDOWSKI, 2005a, p.104). O autor ressalta, neste processo, a importância “do fazer estético do sujeito”, relacionado com a vontade consciente de sustentar a busca do valor e do sentido. O encontro com o sentido resultará, então, de um *processo interativo* que necessita de uma certa extensão temporal. A disponibilidade para sentir foi observada na afirmação da aluna *Eu já estava de uma maneira bem diferente porque se eu não*

<sup>37</sup> A explanação das formas de emergência do sentido, tanto do modelo catastrofista como do construtivista será aprofundada no capítulo 7.



soubesse o que estava acontecendo, que relata uma transformação no estado provocada pela arte.

A experiência estética, neste caso, se articulou “à ação, a maneira como o sujeito interage com algum outro sujeito ou com os objetos que ele encontra” (LANDOWSKI, 2005a, p. 104). A experiência de interação vivenciada pelo grupo de alunos foi construída por meio da arte, que proporcionou um tipo de contágio ao colocar os actantes em sintonia, num estar junto no tempo e no espaço na imanência do sensível, como um “sentido sentido”. A fala da aluna ilustra essa experiência: *parecia que a gente estava dentro de um filme ou coisa assim.*

O trabalho também rendeu para as artistas um capítulo da história *A estrada que não sabe de nada*, em que participam os alunos, a professora, a pesquisadora, a menina da placa, entre outros. Abaixo, transcrevo o email de Maria Helena Bernardes, que foi direcionado à equipe da Bienal e a nós de Canoas, relatando essa experiência:

*Oi a todas as queridas amigas de Canoas e Porto Alegre,*

*escrevo essa mensagem para compartilhar, com aquelas que não puderam estar com a gente na segunda-feira - Marina, Mônica, Ethienne e Potira - mas que foram fundamentais ao proporcionar essa experiência incrível de ligação Canoas-Eldorado: em todas as inúmeras vezes que compartilhamos a experiência de Eldorado em público, nunca havia acontecido de alguém da audiência pedir para visitar os pôneis e conhecer a cidade. Para isso acontecer, faltava a energia maravilhosa de uma professora inquieta, cuja vitalidade transborda a rotina da sala de aula, associada a um grupo de adolescentes - e que grupo especial! - que finalmente atravessaram nosso caminho. Quando chegamos à escola, no ônibus do Sr. Júlio e dona Rosa, sob a chuva, já estava a turminha lá, pronta para o grande dia. Uma das estudantes, a Letícia, chegou carregando uma placa que ela própria confeccionou, aproveitando umas madeiras velhas (que ela entendeu que "entrava no espírito do trabalho"). Com muito capricho e auxílio do pai, fez esse quadrinho pintado de azul, contendo palavras formadas por pregos alinhados, com os dizeres "A Estrada - Antes da Ponte" - título da parte da novela "A Estrada que não sabe de nada" que havíamos apresentado a eles na semana anterior. Ela havia prometido a plaquinha para instalar perto da cocheia dos pôneis, em Eldorado, o que foi feito (logo vocês vão receber as fotos). Chegando a Eldorado, fizemos um 'city-tour', conduzido pelo seu Júlio, passando em revista alguns becos interrompidos pelo campo, no Bairro Cidade Verde e, a seguir (o grupinho estava ansioso), nos dirigimos para a Fazendinha.*

*O Vinícius (que, em nossa novela, é o personagem do 'Menino do Pônei'), estava esperando todo pilchado e com botas de gaúcho. Nas palavras dele, esse tipo de experiência, que proporciona que grupos que jamais entrariam em contato possam passar algumas horas juntos, conversando e descobrindo como cada um vive a vida, "é muito importante e deveria ser feito com mais frequência", no que concordamos*

calorosamente.

Na chegada, percebemos que o Vinícius e a família tinham arrumado o terreno, varrido tudo, reunindo peças e pedaços de madeira que sempre andam espalhados por ali.

Tudo no capricho para receber o grupo que foi correndo em direção aos pôneis, que, claro, estavam bem à vista, escovadinhos (com exceção de Tempestade, que, mesmo grávida, continua porquinha, já tendo rolado na lama àquela hora).

Foi uma euforia total. Nos demos conta que os meninos de Canoas regulam em idade com nossos amiguinhos de Eldorado - Vinícius e irmãs - e logo estavam todos entrosados. Os do Bairro Rio Branco têm uma vida mais urbana, enquanto que os de Eldorado vivem numa ilha rural, ao lado da capital. Todos os bichos estavam soltos e circulando. Galos e galinhas, marrecos, vaca, cavalos, porcos e cachorros, esses últimos, aos montes, para alegria da gurizada.

O Vinícius encilhou os cavalos grandes para o grupinho passear e destinou o Trovão, nosso mascote, a seu sobrinho de cinco aninhos, que o galopou ao lado dos maiores. Olhávamos ao redor e, em um canto, víamos o Vinícius explicando alguma coisa sobre os porcos, com um grupinho muito curioso ao lado do chiqueiro.

Sob a única árvore que existe na Fazendinha, víamos as meninas reunidas em torno da Licéia, irmã adolescente do Vinícius, conversando. Mais adiante, algumas meninas troteavam, enquanto os guris, mais inseguros, observavam as gurias, meio rindo, é claro. Foi uma festa, as horas voaram.

Na hora da despedida, todos queriam o e-mail do Vinícius, que não possuía nenhum, mas que, naquele mesmo dia, por causa dos novos amigos, ligou para a Ana Flávia avisando que havia ido a uma Lan House e já tinha seu primeiro endereço eletrônico para não perder contato com o grupo. Na saída, os meninos do Rio Branco convidaram o Vinícius para conhecer o bairro canoense, retribuindo o passeio e as descobertas. Da parte dele, o próprio Vinícius já convidou todo o grupo para uma excursão a Bom Retiro, um lugar meio parado no tempo, no bonito interior de Eldorado, onde ele, Vinícius, participa de rodeios. Esse passeio está alinhavado para janeiro. Gurias, não é legal, tudo isso?

Creio, também, que alguma coisa ficou registrada de nossa experiência, da Ana Flávia e minha, pois tentamos estimulá-los com a ideia de que a curiosidade própria da arte foi quem gerou a possibilidade de um encontro tão inesperado.

Como retorno, recebemos essa mensagem super especial da Letícia, (a da plaquinha), com que me despeço, deixando um beijo a todas e agradecendo muito, de todo o coração, à Marina, Mônica Potira e Ethienne por existirem nesse mundo.

Beijos a todas,  
Maria Helena

Mensagem da Letícia recebida hoje:

**Oi Ana Flavia!!! olha vim dizer que estou á disposição de vocês, se quiserem que eu faça mais placas é só me ligar. O passeio foi maravilhoso e vocês são um ótimo exemplo para todos, antes eu tinha medo do futuro, mas agora eu tenho vontade de vivê-lo.**

**Ah, perto do meu aniversário eu te ligo Beijão!!!**

O envolvimento com a proposta das artistas foi tão intenso por parte da aluna Letícia, que confeccionou uma placa para ser afixada no sítio no dia da visita (ver Figura 18). A experiência com os alunos foi registrada como um dos capítulos da novela *A estrada que não sabe de nada*, de autoria das artistas.

Figura 18: Placa “A estrada antes da Ponte”



Fonte: Arquivo pessoal.

Considerando que foi uma atividade proposta numa aula de artes, ficaram alguns questionamentos que direcionam para as reflexões sobre arte e ensino da arte: A proposta apresentada pelas artistas é arte contemporânea? Os alunos participaram de uma proposta artística ou foi apenas um passeio? O que foi que resultou dessa experiência que pode ser considerado conteúdo ou produto de arte no contexto escolar?

A professora de arte ao ser questionada sobre essa experiência relata:

*Primeiro eu já conhecia a história delas contada por outras pessoas que entendem, estudam a arte e que acharam aquilo muito esquisito. Pensaram que não era um trabalho de arte, não encaravam assim. Aí, as ouvindo falar eu já estava também envolvida e, com a reação da própria turma, me deixei envolver, mas sem pensar muito, sem essa análise de ser ou não trabalho de arte. Mas na minha cabeça, de certa forma, eu acho que eu já fiz uma construção de que isso era um projeto de arte, ou de que passou a ser no momento em que elas foram selecionadas para Bienal e que colocaram isso como uma experiência artística, como uma experiência de vivência de artista. Na verdade eu estou elaborando isso aqui, não é uma coisa que eu tenha pensado muito. (Depoimento em 30/11/2009)*

As transformações na arte, quando introduzidas na escola como conhecimento escolar, acabam por também desconstruir saberes e fazeres tradicionais que foram construídos na formação acadêmica e na prática pedagógica diária do professor, desestabilizando aquela área de conforto em que se encontra a maioria dos profissionais da educação. A arte contemporânea rompe com a especificidade do conhecimento, ampliando a abrangência da atuação da área através do seu caráter interdisciplinar, gerando muitas dúvidas e incertezas no professor.

Para Cocchiarale (2006, p.16), a arte contemporânea “passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espalhada e contaminada por temas que não são da própria arte”. Segundo o autor, a produção contemporânea transbordou os limites dos meios plásticos convencionais, ficando a cargo da subjetividade do curador os critérios para selecionar artistas, definir temáticas e obras na organização de exposições independentes ou institucionais.

No contexto escolar, o professor de arte também passa a ocupar a função de pesquisador e curador através de uma atitude e prática comprometida com a arte e a cultura, ao selecionar os conteúdos e definir o recorte artístico a ser enfatizado no currículo escolar. Como a arte contemporânea rompe com a ética e com a estética, cabe ao professor, no papel de curador, selecionar as obras e os artistas a partir dos conceitos e problematizações que possam ser inseridas na escola, sem transgredir as questões éticas.

Observa-se, assim, uma mudança significativa no papel do professor, como proponente de experiências sensíveis, ao mediar o acesso ao conhecimento de arte na escola, numa perspectiva contemporânea que precisa ser exercida com muita responsabilidade.

Como pesquisadora, que acompanhou e participou de todo o processo com os alunos, resultou a experiência pedagógica de perceber que o ensino da arte, dentro de uma concepção de arte contemporânea, desestrutura as práticas artísticas tradicionais da escola, provocando rupturas, estranhamentos e desconstruções tais como a arte contemporânea provocou no mundo da arte. No caso específico dessa experiência, foi necessário romper com o tempo e espaço delimitado da escola, transgredindo o tradicional espaço da sala de aula, do quadro negro, do trabalho de artes feito num suporte bi ou tridimensional.

Entendo que, para a arte contemporânea ser incluída no currículo escolar, é necessário que os professores tenham experiências com as propostas artísticas da atualidade, que conheçam e compreendam as desconstruções e rupturas conceituais e estéticas da arte como possibilidades de novas construções, ressignificando a prática artística na escola dentro de uma concepção contemporânea de arte.

Danto entende que é preciso ter algum tipo de conhecimento para viver uma experiência significativa com a arte. Este conhecimento difere da apreciação da arte do tipo transmitido por docentes, por historiadores de arte ou pelo currículo de arte-educação e tem pouco a ver com aprender a pintar ou a esculpir. “As experiências pertencem à filosofia e à religião, aos veículos pelos quais o sentido da vida é transmitido às pessoas em sua dimensão de seres humanos” (DANTO, 2006, p.209). A arte nesta, perspectiva, é interpretada como fonte e não meramente objeto de conhecimento.

Danto valoriza as experiências com a arte por serem imprevisíveis, justificando a produção, a manutenção e exposição da arte, mesmo que a possibilidade de acesso não se torne real para todos. “Elas são contingentes em algum estado mental anterior, e a mesma obra não afetará duas pessoas diferentes da mesma maneira, nem mesmo a mesma pessoa da mesma maneira em diferentes ocasiões” (DANTO, 2006, p. 199). O autor não visualiza nenhuma condição especial que uma obra tenha que ter para catalisar a reação de alguém e destaca a sua experiência pessoal com a obra *Brilho Box*, de Warhol que ele continua até hoje a elaborar as implicações desta experiência em relação à obra.

A atividade pedagógica vivenciada pelo grupo de alunos enfatizou a experiência com a arte. Podemos fundamentá-la na concepção teórica nomeada por Bourriaud de estética relacional, em que o contexto das relações humanas passa a ser o lugar da arte. O autor considera que a experiência sensível com a obra é baseada numa relação de troca e que se submete aos mesmos critérios que fundam nossa avaliação de qualquer realidade social construída. “Hoje, o que estabelece a experiência artística é a co-presença dos espectadores diante da obra, quer seja afetiva ou simbólica” (BOURRIAUD, 2009, p.80).

Bourriaud ressalta que, na atualidade, o artista destina seus trabalhos a seus contemporâneos e que diante da obra devemos nos questionar se ela possibilita a nossa existência perante ela, considerando-nos como o Outro em sua estrutura;

assim como, se o espaço-tempo sugerido ou descrito dentro das leis que a regem, corresponde as nossas aspirações na vida real.

Muitas obras analisadas por Bourriaud demonstram haver na sua estruturação uma negociação de uma relação aberta com o observador que não estão postas de antemão. “O espectador então oscila entre o papel de consumidor passivo e o de testemunha, associado, cliente, convidado, co-produtor, protagonista” (BOURRIAUD, 2009, p.81).

Na proposta das artistas, os alunos foram convidados a se integrarem à obra por meio de uma experiência sensível que mobilizou os sentidos. A arte colocou-os diante de uma realidade distinta e proporcionou uma relação singular com o mundo. Esta experiência ficou registrada nos capítulos 24 e 25 do Documento AREAL 11<sup>38</sup>, intitulado *A Estrada que não sabe de nada* (2012) (ver Figura 19).

**Figura 19: Livro *A estrada que não sabia de nada* (2012)**



Fonte: SECOM/PMC/CANOAS, 2012.

O livro que foi lançado pelas artistas em diferentes municípios envolvidos na proposta, entre estes a cidade de Canoas (ver Figura 20), sendo que a capa foi criação da aluna Letícia, que teve uma experiência singular a partir desse encontro, mantendo contato com as artistas e participando de cursos de arte sugeridos por elas.

<sup>38</sup> O Documento AREAL, criado por André Severo e Maria Helena Bernardes, é mais que uma série de livros. É uma plataforma de encontros entre artistas e seus interlocutores possíveis, apoiando e oferecendo meios para a difusão de experiências minimamente mediadas. Entre os interesses da coleção estão o debate da condição da arte e do artista no campo social, as relações entre arte e o aparato cultural e proporcionar que experiências artísticas colaborativas alcancem um público mais amplo.

Figura 20: Evento de lançamento do livro em Canoas



Fonte: SECOM/PMC/CANOAS, 2012

Concluo este relato sensível de uma experiência de ensino a partir de uma abordagem contemporânea de arte e ensino, apropriando-me das palavras de Lucimar Bello Frange (2001), retiradas do texto *Arte, Cultura e Educação: Alguns pressupostos*, que sintetizam a experiência vivenciada:

O artista só realiza sua performance na medida em que é criador, sujeito de pensamentos inquietos, múltiplos e ambíguos, a convocarem novas ações, novos fazeres, outros saberes, jamais 'verdadeiros', mas saberes que contenham os efeitos de sentido da dúvida e das incertezas, da experimentação e experienciação. A arte na escola, na comunidade e na sociedade só acontece se a liberdade de criar e de ser, estiver como valor do valor, tanto no inteligível quanto no sensível. (FRANGE, 2001, p.231-232)

## 7- PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOS ALUNOS NA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COM A ARTE CONTEMPORÂNEA

Uma pesquisa é um processo de construção de conhecimento que diz respeito aos interesses e questões do sujeito pesquisador em relação ao objeto de pesquisa que o mobiliza na busca de respostas ou evidências sobre a temática problematizada. Na apresentação do livro *Presenças do Outro* (2001), Landowski explicita que o discurso da pesquisa fala de algo que seu próprio fim, em parte, parece continuar a lhe escapar; que o pesquisador ao buscar falar sobre o tema também busca a si mesmo como sujeito. “É, portanto, duas vezes uma ausência (relativa), a do objeto, sempre a construir ou a reconstruir, e aquela que ele experimenta em relação a si mesmo, que o fundamenta e o motiva” (LANDOWSKI, 2002b, p. IX). E que existe um momento que é necessário se apresentar, dar nome, situar o assunto.

O assunto, o tema ou enfoque da presente pesquisa já foi introduzido e delimitado nos capítulos anteriores: trata-se da produção de sentidos dos alunos na experiência estética com a arte contemporânea. O modo como abordar este tema também pressupõe uma escolha pessoal entre diferentes perspectivas teóricas. Interessa-me adentrar nesta problemática pelo olhar da semiótica discursiva, que se constitui numa teoria geral dos processos de significação.

A experiência estética, neste contexto, é na sua essência um percurso singular de construção de uma significação. O que faz uma obra de arte ser uma obra de arte, apesar de todas as questões filosóficas e institucionais que a legitimam, é também o sentido que ela produz no espectador. É no campo recepção das obras, da apreensão estética, que pretendo abordar o assunto, definindo a semiótica como a teoria escolhida para analisar os sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea.

Ao adentrar na teoria de forma sensível e inteligível pela minha experiência, vivenciei a compreensão da articulação dos dois pólos na apreensão estética: de um lado o sentir com um caráter mais imediato e de outro o conhecer ou entender com um caráter mais reflexivo. No plano do vivido, o sensível e o inteligível dificilmente aparecem separados um do outro, pois ambos são mobilizados na experiência



estética. Essa desconstrução da concepção dualista – sensação *versus* cognição – que a semiótica introduz na abordagem da experiência sensível, direcionou meu olhar para investigar a produção de sentido na interação com a arte contemporânea e buscar “entender melhor como a ordem do sensível e a do inteligível se *entretecem* e, quiçá, se *sustentam* mutuamente” (LANDOWSKI, 2002a, p.130).

Na dissertação de mestrado, esbocei um primeiro ensaio com a teoria ao buscar perceber os sentidos produzidos pelos professores de arte no encontro dialógico com a arte contemporânea, tendo como referencial a semiótica discursiva fundada por Greimas. Na análise dos enunciados dos professores que descreviam a experiência com a arte contemporânea, observei “momentos significativos que se caracterizavam tanto pela fratura, como acontecimento estético, quanto pelas escapatórias, consideradas como práticas estéticas construídas na vivência com as obras” (LEDUR, 2005, p. 154). A qualidade e intensidade das experiências estéticas estavam diretamente relacionadas com as concepções, vivências e atitudes do espectador em relação à arte como manifestação cultural.

No contexto da presente pesquisa, que envolve um percurso pedagógico na construção da significação com a arte contemporânea, entendo que a análise deve enfatizar a experiência estética não associada a circunstâncias excepcionais, mas sim considerar a problemática como uma articulação “em termos de *intencionalidade* e de *progressividade*, ambas orientadas para a apreensão de determinada forma de presença sensível do sentido” (LANDOWSKI, 2002a, p.137). Nesta perspectiva, o sujeito não fica a “espera do inesperado”, mas passa a exercer ativamente uma prática de aproximação na construção de um objeto de valor.

É importante salientar que os alunos vivenciaram uma experiência com a arte contemporânea que foi oportunizada pela escola, dentro de uma proposta de ensino e aprendizagem, não se restringindo a atividade a apenas um passeio, mas visando a uma construção de conhecimento na área da arte. Houve, então, uma intencionalidade neste vivido e os depoimentos dos alunos relatam a significação construída em torno da interação com a arte contemporânea, que envolveu também o contexto, ou seja, a concepção de arte dos alunos e a que fundamenta o trabalho pedagógico realizado de forma progressiva pelo professor na disciplina de Arte.

John Dewey enfatiza a experiência como uma negociação consciente entre o eu e o mundo e ressalta que não há experiência mais intensa do que a proporcionada pela arte. Para o autor “a arte é a prova viva e concreta de que o

homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é a característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p.93).

O autor considera a experiência como “resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p.88-89). Assim, o estético é a qualidade especial que contrasta nitidamente a imagem formada sobre a experiência, diferenciando-a das experiências normais. A qualidade estética recebe um lugar e um status externo e é o que dá a unidade a uma experiência, “arredonda a experiência em sua completude e unidade, como emocional” (DEWEY, 2010, p. 118).

Dewey ressalta a importância da emoção como parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado. Para o autor “a emoção é a força motriz e consolidante” (DEWEY, 2005, p. 120) que seleciona e confere uma unidade qualitativa nas e entre as partes distintas de uma experiência, agregando-lhe um caráter estético.

Apesar de a arte contemporânea ser de difícil compreensão por parte do público em geral e as obras apresentarem como uma de suas características o rompimento com a estética e com a ética, é na percepção das obras, considerada por Dewey (2010, p.137), como um ato “de criar sua experiência”, que encontro a possibilidade de analisar a produção de sentido dos alunos na interação com as obras. Interessa-me, portanto perceber como os alunos significam a experiência com a arte contemporânea vivenciada na Bienal do Mercosul. É uma experiência com qualidade estética que envolve a dimensão da estesia? Como o sensível e inteligível atuam na produção de sentido na interação com as obras?

Para responder a essas questões é importante olhar para as desconstruções da arte contemporânea e perceber como a dimensão plástica, através da estruturação das obras por meio da apropriação de diferentes materiais, meios e suportes, aliada a sua dimensão conceitual, instala um processo comunicacional interativo e intersubjetivo com o espectador.

Ana Claudia de Oliveira, ao analisar as interações na arte contemporânea, chama a atenção para a importância da interatividade como uma condição para a existência da própria obra. Entende a interatividade como o que se dá e oscila “entre um e outro parceiro da relação comunicativa, ou seja, quando o fazer de um é o que

processa o fazer do outro” (OLIVEIRA, 2002, p. 55). A autora ressalta a ação efetiva do espectador na concretização explícita das estruturações discursivas e comunicacionais, por meio de uma relação dialogal e intersubjetiva. A autora explicita essa relação:

Nos novos suportes da arte, intenta-se dar um basta aos simulacros de mundos pelo colocar na obra o próprio mundo, que, aí, num estar em presença, põe-se cara-a-cara com o destinatário, que é já posto como seu interlocutor, parecendo que a relação entre os dois independe da linguagem, em quaisquer de seus sistemas, para ocorrer. [...] Por todos estes procedimentos textuais, as obras parecem não ser obras, mas tão somente ocorrências, fatos, experimentos para serem vividos. (OLIVEIRA, 2002, p.55)

Ao entender que é através da recepção por meio de um processo interativo que a arte contemporânea tem seu acabamento, interessa-me observar como este corpo que adentra por meio de seus sentidos num projeto de construção inconcluso, que são as obras, percebe e significa essa experiência de enfrentamento, de confronto “dado que ela aí se encontra em estado de sua espera para poder ser terminada e ser na e pela relação que estabelecem” (OLIVEIRA, 2002, p.56).

A partir dos anos 90, os desdobramentos teóricos da semiótica passaram a incorporar a descrição de novos modos de interação, denominados de regimes de presença. Fachine (2008, p.87) ressalta que “nas suas distintas formas de manifestação a noção de *presença* corresponde, essencialmente a descrição de uma modalidade de encontro entre o sujeito e o objeto na qual o momento evanescente no qual ambos estão em contato determina o sentido”.

As situações de interação estão associadas ao sentido produzido em ato que se instaura num tempo e espaço construído no momento em que sujeito e objeto entram em relação. A partir destes modos de interação, a análise semiótica passa a englobar um vasto universo de fenômenos que envolvem as nossas experiências sensíveis com o mundo como sendo um mundo significante. A natureza da prática ou discurso vai configurar o modo de presença, pois ela só tem existência na co-presença entre um sujeito e um objeto. Cada domínio de produção de sentido vai assumir configurações próprias, na qual a noção de presença será definida de forma genérica como um regime de sentido próprio ao em ato.

A interação é entendida, neste contexto, como um objeto dinâmico e um processo aberto que ocorre na co-presença dos actantes. Landowski (2005a, p.104)

ressalta que a experiência estésica articula-se à ação, “à maneira como o sujeito interage com algum outro sujeito ou com os objetos que ele encontra”, num certo modo de ajuste e de sintonia denominado de contágio.

Para analisar os sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea, busco na semiótica da experiência sensível, desenvolvida por Landowski, o referencial teórico para a construção das categorias de análise. As contribuições dos seus trabalhos são pioneiras na discussão da natureza e das condições semióticas concretas de interação dos sujeitos e o sentido que advém delas.

Ressalto também as contribuições pontuais neste trabalho dos estudos de Yvana Fachine, sobre as mídias televisivas; de Ana Claudia de Oliveira, ao abordar as interações na arte contemporânea; de Analice Dutra Pillar, em relação aos desenhos animados e vídeoarte; de José Fiorin, sobre as narrativas, que contribuem para o avanço da disciplina e auxiliam na fundamentação dessa análise.

A abordagem investigativa apoia-se, portanto, na perspectiva da semiótica do sensível, introduzida por Greimas, a partir da publicação do livro *Da imperfeição*, no qual o autor esboça uma teoria semiótica do estético que “é o componente afetivo e sensível da experiência cotidiana” (FABBRI, 2002, p.95). Nesta perspectiva, o objeto específico da semiótica recai sobre o sentido como o fator fundante de todo o processo de comunicação. Hoje, a teoria volta-se para abordar algumas noções essenciais como *presença*, *situação*, *interação*, buscando construir uma *semiótica da experiência* ou *sociosemiótica* que visa a capturar o sentido, enquanto dimensão provada do nosso ser e estar no mundo, através do contato direto com o cotidiano e o vivido.

### 7.1. PRESENÇA E INTERAÇÃO: DISCURSOS E PRÁTICAS SENSÍVEIS

O desenvolvimento da semiótica do sensível teve como marco conceitual a publicação do livro *Da imperfeição*, em que Greimas assume o projeto de descrever um sentido cuja particularidade era ser sentido, provado, vivido no plano da percepção e da interação com o mundo que nos rodeia. Um sentido que se desprende de um texto de referência, de um discurso enunciado que caracterizava tradicionalmente a disciplina, para preocupar-se com o sentido que se dá em ato,

nas experiências individuais e práticas sociais cotidianas que envolvem componentes afetivos e sensoriais.

Eric Landowski, colaborador próximo de Greimas, dá continuidade a essa teoria a partir das pistas abertas pelo mestre lituano. De forma original, volta-se para o desenvolvimento de uma semiótica do sensível, ao priorizar a análise dos aspectos qualitativos e não quantitativos no contato com as coisas ou seres com os quais nos confrontamos. O desafio do autor é dar conta da descrição de regimes de interação que tem um caráter vivo e em movimento na dinâmica dos discursos e práticas sociais que vivem os sujeitos. “Trata-se agora de compreender um sentido cuja particularidade é justamente ser sentido: um *sentido sentido*, como bem resume Landowski” (FECHINE, 2013, p. 592).

Nesta perspectiva, a semiótica desprende-se de um *corpus* textual de referência, para descrever um sentido que se dá *em ato*, tanto nas experiências individuais como nas práticas sociais rotineiras. Ao voltar-se para a descrição e compreensão do modo como o contato ou a presença faz sentido, como é o caso da interação com a arte contemporânea que se constrói em situação, a teoria passa a se apresentar muito mais como uma prática reflexiva do que como um método. Supera, também, o dualismo que se configurou inclusive na semiótica entre o sensível e o cognitivo, buscando dar conta da inteligibilidade do sensível através da observação dos “comportamentos humanos vividos” (LANDOWSKI, 2002a, p.141).

Landowski observa que na primeira parte do livro *Da Imperfeição*, ao descrever “A fratura” como a aparição do estético como um evento puramente acidental do sujeito por meio da disjunção e conjunção com o objeto de valor, Greimas trata somente das formas do *não-sentido*, mostrando que são duas. Sendo que uma delas é advinda da pura *continuidade* pesada e fastidiosa do cotidiano, capaz de dessemantizar todas as coisas, e a outra resultaria “de uma *descontinuidade* radical, que pelo excesso de dispersão, exclui a emergência de qualquer forma de sentido” (LANDOWSKI, 2005a, p.101).

Para Landowski, a continuidade está vinculada à ideia de um mundo insignificante, desgastado pela repetição, pela rotina. No lado oposto, o descontínuo caracteriza-se pelo imprevisível que resulta de um mundo insensato, regido pelo acaso. Portanto o estilo catastrofista apresentado por Greimas oscila entre a resignação diante da insignificância e a espera do deslumbramento, caracterizando formas de não-sentido.

Em contrapartida, ressalta que é na segunda parte do livro, “As escapatórias”, que Greimas propõe um caminho mais humano e positivo, separado de qualquer sentimentalismo ou transcendência, que aponta para a possibilidade de um fazer construtor do sujeito.

Ao se deter na análise desta segunda parte do livro, que visa o restabelecimento de um mundo que faria sentido, que Landowski sugere um processo duplo de negação criadora que resultaria na produção de formas do *não-contínuo*, com efeitos de sentidos “melódicos”; e em articulações *não-descontínuas* que podem ser geradoras de “harmonias” significantes, a partir das relações de contrariedade e contradição presentes no quadrado semiótico<sup>39</sup>.

No quadro abaixo (ver Figura 21), o autor esquematiza as duas formas de não-sentido presentes no modelo catastrofista proposto por Greimas, em que o *contínuo* (1) caracteriza-se pela sucessão monótona, a “rotina” regida pela necessidade, que produz, por excesso de coesão, o “dessemantizado” (a insignificância e o cansaço). Já o *descontínuo* (3), refere-se à sucessão caótica de “acidentes”, regida pelo acaso, que produz, por excesso de heterogeneidade, o sem sentido (de prazer ou de dor).

Em contrapartida, no modelo construtivista Landowski opõe as duas formas de emergência de sentido, sendo que o *não contínuo* (2) caracteriza-se pela sucessão não monótona em que o efeito de sentido é regido pela não necessidade (a “fantasia”), que visa ao melódico. No *não descontínuo* (4), o encadeamento é regido por uma ordem não aleatória (o “hábito”), que tende ao harmônico.

Figura 21: Esquema Landowski

<p>Duas formas de existência do não-sentido:          modelo catastrofista          (<i>Da imperfeição</i>, 1ª parte, e <i>Semiótica das paixões</i>).</p>	
<p><b>O contínuo</b>          Sucessão monótona          regida pela <i>necessidade</i>.          Efeito de sentido:          excesso de coesão:          o <i>insignificante</i>          (a “rotina”).          1</p>	<p><b>O descontínuo</b>          Sucessão caótica          regida pelo <i>acaso</i>.          Efeito de sentido:          excesso de dispersão:          o <i>insensato</i>          (os “acidentes”).          3</p>

<sup>39</sup> O quadro semiótico é fundado em operações lógicas e consiste num aparato teórico metodológico que permite a sistematização de relações de contradição, contrariedade e implicação.

4	2
<b>O não descontínuo</b>	<b>O não contínuo</b>
Sucessão não caótica regida pelo não aleatório, isto é, por uma <i>ordem</i> .	Sucessão não monótona regida pela não necessidade, Isto é, por <i>escolhas</i> .
Efeito de sentido: o “ <i>harmonioso</i> ” (o “ <i>hábito</i> ”).	Efeito de sentido: o “ <i>melódico</i> ” (a “ <i>fantasia</i> ”).
Duas formas de emergência do sentido: modelo construtivista ( <i>Da imperfeição</i> , 2ª parte).	

Fonte: Revista Educação & Realidade- v.30, n2 (jul/dez), 2005, p.102.

Essas são as pistas iniciais que Landowski apresenta para analisar as formas de emergência do sentido. O autor ressalta que é no modelo construtivista que ele encontra os novos elementos conceituais para a elaboração da análise da contribuição do sensível na produção da significação. Considera que a apreensão da forma sensível do sentido através da experiência estética pode proceder da iniciativa do sujeito e do trabalho de construção efetuado por ele mesmo. O encontro com o sentido resulta, portanto de um processo interativo que articula tanto a disponibilidade do sujeito para sentir e sustentar a busca do valor como a disposição sensível imanente do segundo, sujeito ou objeto, que ele encontra, ajustando-se ambos em ato.

Assim, a semiótica ao assumir como projeto a descrição de um sentido cuja particularidade é ser vivido em ato, desprende-se metodologicamente de um corpus textual de referência ou a *discursos enunciados* que caracterizavam tradicionalmente a disciplina, para construir uma semiótica das *situações*. Para tanto, se volta na tentativa de descrever agora “um sentido que se dá em ato, seja nas experiências individuais, seja nas práticas sociais cotidianas, nas quais estão necessariamente envolvidos componentes afetivos e sensoriais” (FECHINE, 2006, p.3).

Ao considerar o sentido uma forma emergente que se dá a apreender como um puro efeito para os sujeitos implicados na interação, Landowski aponta para um a segunda grande mutação na teoria, a passagem de uma semiótica das *situações* a uma semiótica da *experiência sensível* que tem como característica à integração de uma dimensão até então negligenciada na abordagem situacional: a dimensão *estésica*.

A dimensão estésica volta-se para percepção e descrição de experiências de fusão sensorial do sujeito com o objeto. A estesia é, portanto, um tipo de sentido produzido pelo modo como nos relacionamos com a própria “presença” dos objetos, como um sentido *sentido*. É a dimensão da experiência estética que foi introduzida na semiótica discursiva por Greimas.

A semiótica, ao integrar na análise dimensões tais como as da *presença*, do *sensível* e do *estésico*, sai dos limites de uma semiótica da junção que é da ordem do *ter*, para entrar em outro regime de sentido, que Landowski denomina, por oposição à junção, *de regime de união* que é da ordem do *ser*. Neste tipo de regime, o sentido depende da co-presença sensível dos actantes, como um tipo de manifestação direta de um sujeito a outro ou do sujeito ao objeto (como obras de arte, paisagens ou outras coisas pertencentes ao ambiente cotidiano) que entram esteticamente em contato dinâmico, sendo aptas a *fazer sentido*, no ato. Como descreve o autor:

Entram então em relação de um lado, sujeitos dotados de “sensibilidade” – de uma aptidão para sentir, e, portanto, de uma *competência estésica* – e, do outro, manifestações dotadas, enquanto realidades materiais, de uma *consistência estésica*, isto é, de qualidades ditas, elas também, “sensíveis” (especialmente da ordem plástica e dinâmica), oferecida à nossa percepção sensorial. (LANDOWSKI, 2005a, p.18)

Para orientar as análises dos enunciados dos alunos que descrevem o sentido produzido em ato, ou seja, na interação com as obras da 8ª Bienal do Mercosul, parto da diferenciação estabelecida por Landowski entre estes dois grandes regimes de sentido e interação já reconhecidos no campo da semiótica: o que obedece a lógica da *junção* e o que exemplifica um caso de *união*. O regime da ordem da junção, segundo Landowski, é pautado pela descrição de uma relação mediada porque a interação faz circular entre os sujeitos, objetos que tem uma significação e valor definidos. O regime de união, por sua vez, “os actantes entram esteticamente em contato dinâmico, é sua co-presença interativa que será reconhecida como apta a fazer sentido, no ato, e a criar valores novos” (LANDOWSKI, 2005a, p. 19).

O regime de sentido e interação guiado pela lógica da junção direciona para um caminho viável de análise das experiências dos alunos com a arte contemporânea. Fichine aponta as manifestações artísticas contemporâneas como exemplo de uma interação que se configura em ato e pode ser descrita ainda por um modelo de junção cuja constituição depende de um tipo de co-presença mediada



entre os actantes. Considera que essas manifestações são intermediadas de um discurso-objeto e “dependem de dispositivos de operação em tempo real e que incorporam a própria participação do destinatário como parte do que lhe é proposto” (FECHINE, 2006, p.8).

Interessa-me, também, observar na interação com a arte contemporânea a possibilidade de ocorrência do segundo tipo de regime de sentido e interação, da lógica da união, que Landowski intitula metaforicamente de *contágio*. Segundo Fechine:

A noção de contágio remete a distintas formas de experiências nas quais se dá a transmissão de uma certa inteligência, de uma certa emoção ou de uma certa sensação numa relação “corpo a corpo” entre sujeito e objeto; uma relação que não tem a pretensão de reenviar a nenhuma outra dimensão a não ser a ela mesma. (FECHINE, 2001, p.389)

Landowski sinaliza para a possibilidade de ampliar a extensão do campo de desenvolvimento da análise empírica que recobre a problemática estésica das interações não mediatizadas, podendo os actantes dessa relação se apresentar como sujeitos (humanos ou não) e ou como simples objetos (por exemplo, obras de arte, paisagens ou coisas quaisquer que mobíliam nosso ambiente cotidiano). A semiótica da experiência sensível, por meio dos dois regimes de sentido e interação aqui apresentados, fundamentará a análise das experiências sensíveis dos alunos vivenciadas com a arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul.

## 7.2. REGIMES DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA INTERAÇÃO

As formas de existência do não-sentido e da emergência do sentido, esquematizadas por Landowski, serviram de base para o desenvolvimento dos regimes de interação e sentido apresentados posteriormente no livro *Interacciones arriesgadas* (2012). Neste livro, o autor introduz reflexões que apontam em vista de uma “ética e de uma estética da prática do sentido”, ao esboçar sobre as bases de postulados estritamente semióticos, uma filosofia relativa, que busca dar conta, se não da vida, em geral, pelo menos do valor existencial de diferentes “estilos de vida” possíveis, enquanto regimes distintos de relações com o sentido (LANDOWSKI, 2012, p. 15).

Landowski prolonga a reflexão apresentada por Greimas em relação ao modelo catastrofista, que oscila entre a resignação diante da insignificância e a espera de um deslumbramento, e o modelo construtivista, que opõe uma atitude voluntarista baseada no exercício de um fazer estético controlado de um mundo significativo; introduzindo, também, a noção de risco. Considera que o risco não encontra uma acolhida nos nossos dias como valor, mas só o seu contrário, a segurança. Ressalta, porém, que nas relações que estabelecemos com os outros, nunca estamos totalmente isentos de riscos, sendo essa uma alternativa relativa entre o sentido e sem sentido.

A partir destas categorias de base, Landowski propõe um modelo interacional, distinguindo quatro regimes, que correspondem a modos de agir dos actantes uns sobre os outros, de fazer ser (modos de existência) e o fazer-fazer (modos de ação) de estar no mundo. Retoma os modelos clássicos da semiótica narrativa, propondo o regime de programação sobre as coisas, fundado em certos princípios de *regularidade*, e o regime de manipulação, que põe em relação sujeitos sobre a base de um princípio geral *intencionalidade*. Ao lado dessas primeiras configurações introduz o regime de ajustamento, fundado na *sensibilidade* dos atores envolvidos, e no mesmo plano o regime autônomo de acidente, regido pelo *acaso*.

Com a proposição desses regimes de interação, o autor passa a empreender um esforço na descrição teórica dos princípios essenciais relacionados com a maneira pela qual o sujeito constrói suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Considera que os regimes de interação e de sentido estão intimamente relacionados, sendo que o sentido se dá na interação, apresentando os diferentes princípios sobre os quais se fundamentam cada modelo de regime.

O regime de *programação*, segundo Landowski, é fundado na regularidade dos comportamentos considerando todos os tipos de atores possíveis. Preside, em primeiro lugar, nas atividades de tipo tecnológico e refere-se a nossa relação com as coisas e, também, pode sustentar um modo de organização social e política do tipo tecnocrático, no se refere às relações com as pessoas.

Fechine (2013, p.601), a partir dos pressupostos apresentados por Landowski, explica que “há formas de programação baseadas tanto em causalidades físicas quanto em condicionamentos socioculturais que são objetos de aprendizagem e se exprimem em práticas rotineiras (ordem social)”. Exemplifica que, no primeiro caso, as regularidades físicas ou biológicas são de tal ordem que, para as mesmas ações

teremos sempre os mesmos efeitos. No segundo caso, Landowski refere-se a regularidades de comportamento de ordem social e simbólica, como as “boas maneiras, práticas mecanicistas e deterministas, comportamentos “automatizados”, assim como as coersões sociais. Conforme Fechine,

Esses comportamentos são internalizados ou “assumidos” que parecem fazer parte de uma “ordem natural das coisas”. Nos dois casos, o sujeito e o objeto agem, portanto, conforme um programa de comportamento determinado. Programar, ou “operar”, é agir de fora sobre a localização, a forma, a composição ou o estado de qualquer sujeito ou objeto (FECHINE, 2013, p.601).

O regime de *manipulação* é fundado sobre o princípio da intencionalidade no qual se impõem as motivações do sujeito. Para Landowski, interagir desse modo é, em primeiro lugar, atribuir ou reconhecer no outro uma vontade, e a partir daí tratar de influir em suas motivações e suas razões para atuar. Consiste num trabalho político, de persuasão, no consenso entre vontades, tendo como pressuposto sujeitos maleáveis, dotados de inteligência e de uma relativa autonomia. Fechine explicita os procedimentos por meio dos quais um sujeito age sobre o outro, levando-o a *querer e/ou dever* fazer alguma coisa e a tomar decisões segundo seus interesses e paixões:

A competência necessária para manipular um sujeito qualquer corresponde a um fazer que o outro queira, ou seja, um *querer fazer* que o conduz ao *fazer-fazer*. Mas, para que um sujeito queira fazer algo – e, efetivamente, o faça – é preciso que o manipulador o faça crer ou saber das vantagens daquele querer e fazer (não importa que o querer e o fazer sejam provocados, objetivamente, por promessa ou ameaça, ou, subjetivamente, por sedução ou provocação. (FECHINE, 2013, p.602)

É importante ressaltar que na manipulação o modo como um actante influencia o outro envolve uma troca de objetos-valor<sup>40</sup> que remete a tudo aquilo que circula entre sujeitos e em torno do qual se desenrolam e são motivadas as suas ações, e que podem ser manifestados por coisas, sentimentos, ideologias. Constitui-se, portanto, num regime de interação fundado sobre a lógica da junção, em que o objeto faz a mediação entre os sujeitos, caracterizando, assim, uma relação terciária

---

<sup>40</sup> Objeto-de-valor é um conceito presente na metalinguagem da gramática narrativa proposta pela semiótica discursiva, correspondendo a qualquer instância de investimento de valores que circula entre os sujeitos e que motivam as suas ações.

em que a transição de mensagens, simulacros, depende de um contrato entre eles do qual provem suas motivações.

O regime de interação por ajustamento é fundado na sensibilidade, em que a maneira pela qual um ator influencia o outro passa pelo *contato* (contagioso). Envolve sujeitos dotados de corpo e, por conseguinte, de uma sensibilidade, de um *fazer sentir*. Landowski ressalta que o sentido está na relação mesmo entre os actantes e nas transformações que neles se operam tão somente por sua co-presença sensível. Uma interação que ocorre entre iguais, em que as partes coordenam suas respectivas dinâmicas por meio de fazer conjunto. O que os permite ajustar-se um ao outro é a capacidade de sentir-se reciprocamente, que o autor nomeia de competência estésica.

Nesse regime de interação, o sentido depende da intervenção de um sobre o outro, enquanto corpo e como corpo. A interação se fundará sobre o contágio entre sensibilidades, que, para Landowski, implica nos princípios da lógica da união, sendo considerado como procedimento básico pelo qual os actantes interagem e atuam uns sobre os outros, por meio daquilo que se passa, diretamente, de um ao outro, como uma apreensão em ato, a partir de suas propriedades e qualidades sensíveis. Como ressalta Fechine:

É por meio dessa presença contagiosa (uma emoção, um sentimento, uma sensação ou mesmo um tipo de intelecção) que se dá a mútua transformação de estado. Trata-se de uma transformação que se dá a partir do ajustamento mesmo de um ao outro, que se identifica com a própria reciprocidade que se instaura nesse contato. O que se busca não é mais um fazer-fazer, mas um *fazer junto*. (FECHINE, 2013, p. 603)

Landowski postula duas formas de sensibilidade suscetíveis de fundar os processos se ajuste. Primeiro, uma *sensibilidade perceptiva* que permite não só experimentar pelos sentidos as variações perceptíveis do mundo exterior e sentir as modulações internas que afetam o estado dos corpos, mas também interpretar o conjunto dessas soluções de continuidade em termos de sensações diferenciadas que por si mesmas fazem sentidos. Em segundo, uma *sensibilidade reativa* aquela que atribuímos, por exemplo, ao teclado do computador, ao pedal do acelerador, a que reagem e são demasiados sensíveis ao nosso gesto, como se “sentissem” os impulsos mecânicos, elétricos e outros ao qual os submetemos.

O regime de *acidente* é um processo de interação fundado sobre o princípio da probabilidade, da imprevisibilidade, da aleatoriedade. Landowski contrapõe o acidente ao regime de programação em que o mundo é sempre bem ordenado, com papéis bem definidos; considera sempre o acidente como efeito do cruzamento de duas trajetórias em que não é possível identificar nem causa e nem finalidade. Fechine sintetiza esta concepção ao observar que:

O regime do acidente está relacionado à ruptura das regularidades de qualquer ordem, configurando-se a partir do possível, mas absolutamente incerto. Está associado, portanto, à ordem do puro risco. Numa dimensão interobjetiva, o acidente manifesta-se por meio da co-incidência e, conseqüentemente, da coincidência, como a telha que cai na cabeça de um passante ou como uma trombada entre frequentadores do metrô. (FECHINE, 2013, p.604)

O autor reforça que o regime do acidente repousa, pois, em um princípio geral do acaso que se manifesta, essencialmente, segundo formas opostas. De um lado, o acaso como um fenômeno imanente e vazio de sentido que pode resultar de uma *probabilidade matemática* calculável. Por outro, os fenômenos de ordem aleatória são remetidos a uma *probabilidade mítica*, que depende de uma instância transcendente e impenetrável, a fatalidade. Sendo que numa dimensão mais intersubjetiva, o acidente está relacionado ao surpreendente, a irrupções de descontinuidades radicais dentro de uma ordem social previsível que tem como base comportamentos e atuações padronizadas e programadas (LANDOWSKI, 2012, p.79)

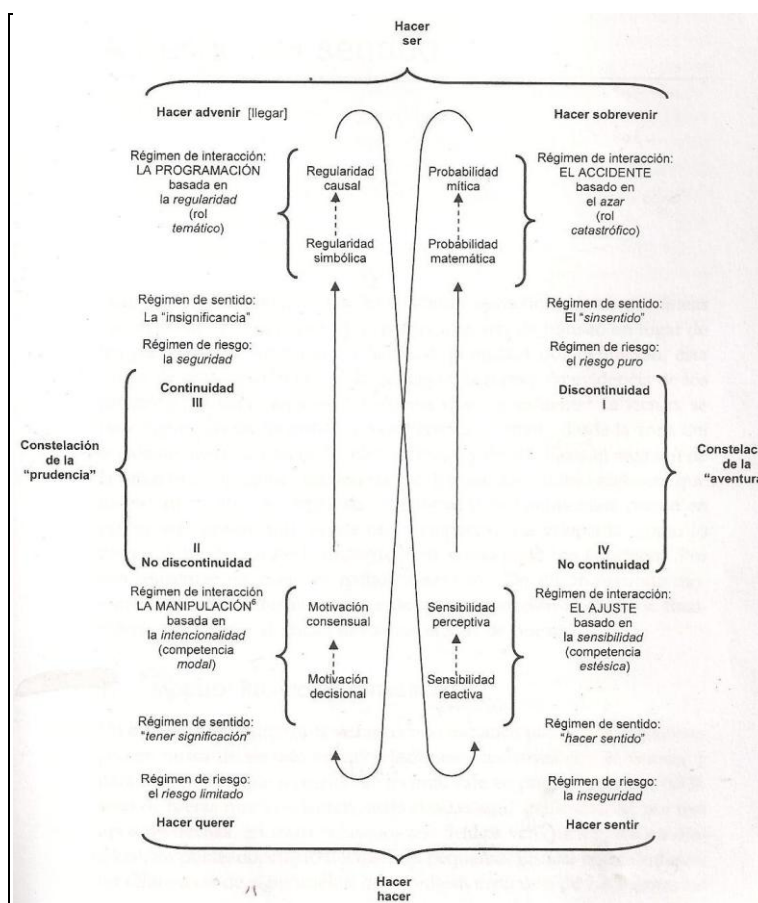
Os regimes de interação propostos por Landowski identificam os princípios gerais que orientam as relações interacionais que, segundo a natureza dos fenômenos e práticas que estão inseridos, assumem descrições mais específicas que condizem com as suas formas de manifestação. Por formarem um sistema dinâmico em que os quatro regimes de interação se intercambiam e admitem deslocamentos de um ao outro, assim como de sua conjunção, o autor os representa dentro de um modelo em forma elíptica, adaptando-o do quadrado semiótico.

Ao substituir as linhas retas do quadrado semiótico clássico por linhas curvas, Landowski propõe o aparecimento de zonas de trânsito em lugar de postos fixos do esquema habitual, privilegiando assim a evidência dos processos em relação ao sistema que lhe sustenta. Segundo Fechine:

Este tipo de conjugação já prevista pelo autor evidencia o que parece ser, a nosso ver, a dupla dimensão envolvida na configuração de cada regime: há um tipo de relação entre actantes (o regime interacional *stricto sensu*) e há uma dinâmica por meio da qual se estabelece esta relação. Ou seja, o modo de interação (programação, acidente, manipulação, ajustamento) é sempre o resultado de um tipo de relação entre os actantes sustentada por uma determinada dinâmica a partir da qual esta competência relacional de base se estabelece. (FECHINE, 2013, p.604-605)

Apresento, a seguir, a representação gráfica do esquema proposto por Landowski (ver Figura 22).

Figura 22: Modelo em forma de elipse



Fonte: LANDOWSKI, 2012, p.81

A substituição das linhas retas do quadrado semiótico clássico por linhas curvas prevê o aparecimento de zonas de trânsito em lugar de pontos fixos e busca privilegiar e evidenciar os processos que sustentam cada sistema, permitindo diferentes formas de leitura e mutações no decorrer destes processos. Para Landowski, o modelo pode dar conta tanto de ocorrências individuais como de

processos interativos de grande escala. Exemplifica que o estético pode ser uma entre tantas operações conceituais e práticas em que as condições de emergência podem ser definidas e diferenciadas tendo como base a aplicação deste modelo, ao tentar “compreender a dinâmica plástica e viva das formas sensíveis que fazem sentido” (LANDOWSKI, 2012b, p. 92).

Aproprio-me, portanto, dos pressupostos que fundamentam os regimes de sentido e interação descritos por Landowski, através dos princípios da programação, manipulação, ajustamento e acidente, para utilizá-los como uma grade de leitura na percepção das experiências estéticas dos alunos com a arte contemporânea. Sendo assim, os princípios que fundamentam os regimes de interação constituirão as categorias de análise dos sentidos produzidos pelos alunos na 8ª Bienal do Mercosul.

A partir desses pressupostos teóricos, analiso as experiências estéticas vivenciadas pelos alunos na interação com a arte contemporânea. Considero o “discurso” verbal dos alunos uma apreensão em ato, “porque ele preenche não só uma função de signo numa perspectiva comunicacional, mas porque tem, ao mesmo tempo, valor de ato: ato de geração de sentido, e, por isso mesmo, ato de presentificação” (LANDOWSKI, 2002b, p.X). O sentido a ser analisado se instaura, então, como uma prática ao incorporar “seu próprio ato de enunciação como parte constitutiva daquilo que os define como tal” (FECHINE, 2006, p. 7), não havendo mais uma distinção entre texto e contexto, pois ambos participam concomitantemente na construção da significação.

Na análise dos sentidos produzidos pelos alunos na experiência estética com a arte contemporânea, parto de uma distinção inicial, ao definir os diferentes actantes que entram em conjunção ou união, através dos regimes de interação assumidos na visita guiada à 8ª Bienal do Mercosul. Os alunos, as obras, os mediadores, os professores, os discursos, os curadores, a pesquisadora, o evento ocuparam distintos papéis que, na análise semiótica, podem ser denominados de sujeitos ou objetos, a partir da função que exercem como atores no processo de construção de sentido.

### 7.3. A ARTE CONTEMPORÂNEA NA 8ª BIENAL DO MERCOSUL: UM ACTANTE (SUJEITO/OBJETO) SENSÍVEL E INTELIGÍVEL NA APREENSÃO ESTÉTICA

O corpus de análise desta pesquisa resulta das percepções dos alunos em relação à arte contemporânea obtidas na relação direta que foi estabelecida com eles em dois momentos distintos: na visita guiada a um dos roteiros da Bienal do Mercosul e, posteriormente, na entrevista realizada na escola. Como pesquisadora, interessava-me acompanhar as experiências vivenciadas pelos adolescentes que adentram no espaço expositivo da Bienal a partir de uma visita mediada por um dos roteiros definidos pelo projeto educativo, para perceber: Que experiências a arte contemporânea proporciona para estes alunos e como eles a significam? Quais são os sentidos que são produzidos na interação com a arte contemporânea?

O termo arte contemporânea recobre as experimentações mais diversas que denotam uma mudança conceitual e estética nas práticas artísticas, provocando uma mudança na recepção das obras. A apreciação estética da beleza, que caracterizou a atitude diante das obras tradicionais, assim como a contemplação e o estranhamento em relação às propostas das vanguardas artísticas, não correspondem mais à atitude que a arte contemporânea nos exige. Celso Favaretto sintetiza a investigação sobre o sentido da arte que resultou “da radicalidade moderna, emblematizada nas propostas da vanguarda”:

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram ocasiões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte. (FAVARETTO, 2010, p.232)

Na relação com a arte contemporânea, o aluno se depara com formas plásticas e conceituais que pedem a sua participação e que o convidam ao diálogo, provocando seus sentidos. Na atualidade, as propostas artísticas caracterizam-se muito mais por serem acontecimentos e experimentos em que o interlocutor já está posto na obra e é provocado a atuar como participante da construção do sentido da obra por meio da recepção.



Bourriaud considera que um artista, ao produzir as obras, destina os seus trabalhos para seus contemporâneos e que a obra de arte é uma oportunidade para promover uma experiência sensível baseada na troca. “Hoje, o que estabelece a experiência artística é a *co-presença dos espectadores* diante da obra, quer seja afetiva ou simbólica” (BOURRIAUD, 2009, p.80). O autor salienta que esta experiência não deriva mais da simples “percepção ocular”, pois o espectador “traz todo o seu corpo, sua história e seu comportamento e não mais uma simples presença física abstrata” (BOURRIAUD, 2009, p.83).

Apresento essas reflexões como um pano de fundo para contextualizar e significar em torno de quais prerrogativas a arte contemporânea se estrutura para configurá-la, enquanto este outro actante, sujeito ou objeto, que atua na experiência sensível de interação com o espectador. Assim como considero importante, na análise dos sentidos produzidos pelos alunos, não perder de vista o contexto educativo em que eles estão inseridos como estudantes, ou seja, articular ao enunciado, ao sentido produzido, o entendimento do contexto em que se configura o ensino da arte na escola, a qual os alunos estão vinculados.

A partir das experiências relatadas, analiso os pressupostos e as dinâmicas que fundamentam a interação, visando a perceber os sentidos produzidos. Destaco, em primeiro lugar, a expectativa em relação ao evento; em seguida, adentro a exposição de Eugênio Dittborn, visitada pelo grupo de alunos da Escola A; incursiono pela mostra Geopoética, destacando algumas obras que foram salientadas pelos dois grupos de alunos que a visitaram (Escola B e C); reflito sobre a atuação da mediação na produção da significação em relação às obras; e resalto o papel do professor no processo de construção do conhecimento em arte.

### **7.3.1 O Evento da 8ª BIENAL DO MERCOSUL – Porto Alegre/RS**

A 8ª Bienal do Mercosul, como evento cultural, pode ser considerada um actante em potencial que entra em relação com os sujeitos/alunos, gerando expectativas e experiências produtoras de sentido. Nesta interação, o actante pode ocupar o papel de um outro (sujeito/objeto) com quem os alunos interagem e constroem significações. Como também pode ser considerado um discurso manifesto (objeto-valor), que circula nas relações agindo como motivador de transformações de estados de alma.

Focalizo, a seguir, algumas falas dos alunos que relatam as expectativas e os sentidos produzidos em torno da saída pedagógica à Bienal do Mercosul. Analiso as experiências vivenciadas, tendo como referência os regimes de interação propostos por Landowski (programação, manipulação, ajustamento e acidente). Quando questionados sobre a expectativa de ir à Bienal, os alunos<sup>41</sup> relataram:

Carlos (13 anos - 7ª série) Escola C: *a cada edição da Bienal ela vai melhorando, aperfeiçoando as obras e todas as minhas expectativas foram confirmadas.*

R: Tu achas que ela vai melhorando?

Carlos: *Sim, ela vai melhorando a tecnologia, a modernidade das obras.*

O aluno Carlos descreve a experiência com a Bienal sob o pressuposto da ideia de progresso, de algo que vai melhorando a cada edição. Este modo de conceber o evento tem como princípio a regularidade da ação baseada em condicionamentos sócio-culturais que se exprimem em práticas rotineiras, caracterizando o regime por programação. Neste caso o sujeito e objeto agem conforme um programa de comportamento determinado, externo, que lhes dá segurança, pois o que está previsto vai ocorrer.

Verônica (14 anos - 8ª série) Escola A: *Minha expectativa foi mais de ir por ir porque meus amigos iam. Então eu não tinha aquela expectativa de, nossa, vou ver arte assim. Depois que cheguei à Bienal eu percebi as obras, me atraíram bastante, eu interagi com a monitora. Então foi muito bom, foi uma experiência maravilhosa, eu amei e espero continuar indo sempre.*

A aluna Verônica relata a expectativa em relação à visita à Bienal do Mercosul fundamentada no regime de interação que se manifesta por princípios da programação, ao afirmar “eu vou ir por ir”, havendo, inicialmente, um regime de sentido de insignificância em relação à atividade a ser realizada. Observa-se que, a partir da experiência com as obras de Dittborn e com a ação pedagógica da mediadora, desencadeou-se uma determinada dinâmica entre os actantes que estabeleceu uma competência relacional de base em que a experiência teve um significado, configurando-se numa programação motivada.

Maiara (14 anos - 7ª série) Escola A: *Antes de sair eu achei que era chato, mas quando cheguei lá eu gostei.*

<sup>41</sup> Para preservar a identidade dos alunos utilizo apenas o primeiro nome, tendo o consentimento deles acordado nas entrevistas.

Paloma (13 anos - 7ª série) Escola A: *Eu cheguei e pensei que ia achar muito chato, mas depois comecei a ver que as imagens eram bonitas, legais e interessantes.*

As alunas Maiara e Paloma relatam uma experiência em que a interação com a obra e o discurso da mediação produziu uma significação, tendo como princípio o regime por manipulação, ao observar uma transformação no sentido.

Elieser (12 anos 6ª série) Escola A: *Eu fui animado e voltei animado porque eu nunca tinha ido assim, mas eu descobri a verdadeira arte e isto abriu meus pensamentos para eu me expressar mais nas artes.*

O aluno Elieser descreve uma expectativa em relação à mostra fundamentada no regime da manipulação, numa vontade de junção com o objeto que se sustenta na interação com as obras e que resultou na percepção de uma competência expressiva moldada pela motivação decisional. Porém, a dinâmica interacional com a mostra reforça uma padronização da concepção de arte, um tanto estereotipada, ao afirmar *eu descobri a verdadeira arte*, que se configura como um regime de manipulação programada.

José (13 anos - 7ª série) Escola B: *Meus primos todos já foram, eles falaram que era tri<sup>42</sup> e eu achei legal.*

Thayssa (15 anos - 7ª série) Escola B: *Quando a professora falou, eu fiquei meio interessada, daí meu irmão falou que era bem legal, só não me contou o que tinha lá. Eu achei bem legal. Eu achei bem interessante porque tinha muitas coisas que a gente não sabia, algumas a professora já tinha falado para a gente e tinha muitas coisas que a gente não tinha conhecimento mesmo.*

Os alunos José e Thayssa relatam uma expectativa de interação com a Bienal do Mercosul, que foi regida pelo princípio da intencionalidade no regime de manipulação, ao se observar a circulação de um objeto-valor eufórico nos discursos que influenciou na produção da significação, por meio de uma motivação consensual provocada pela persuasão externa.

<sup>42</sup> Tri é uma gíria muito utilizada aqui no Rio Grande do Sul e significa algo muito bom. É uma abreviatura de tri legal, sendo que no cotidiano usa-se apenas tri.

Dábila (16 anos - 8ª série) Escola B: *Eu fiquei indecisa, eu disse será que eu vou, será que eu não vou. Porque eu gostava, mas no mesmo dia tinha torneio, tinha outras coisas e podia ficar em casa, sem fazer nada. Daí eu decidi: eu vou porque eu gosto de artes.*

A aluna Dábila interage com a expectativa de ir à Bienal, tendo por princípio o regime de manipulação em que desenvolve uma competência modal de *fazer-querer* que a induz a uma decisão motivada, estabelecendo assim uma relação com a arte pautada na intencionalidade da experiência que passa a ter um significado particular.

Vanessa (14 anos – 7ª série) Escola C: *Eu achei interessante, pensei que não ia ser tão legal. Porque tinha gente que falava assim, que nem tinha uma colega nossa que a irmã é mediadora lá e disse que nem era tudo aquilo que diziam que era legal, tão lá por estar... Eu senti outra coisa quando eu estava lá. Até eu nem achei que ia ser assim porque eu não sou muito por arte e eu gostei muito de todas, não tem nenhuma que ficou de fora que eu não gostei que estava lá. Até acho que os meus colegas vão falar a mesma coisa.*

A aluna Vanessa relata a experiência de ir à Bienal a partir de uma interação fundada no regime da manipulação, em que se observa inicialmente a circulação de um objeto-valor, baseado numa percepção disfórica da experiência, que não se confirma. Na relação com as obras, estabelece-se, portanto, uma dinâmica relacional sustentada por uma competência estética por parte da aluna que afirma: *eu senti outra coisa quando estava lá*, passando a configurar um regime por ajustamento. Essa sensibilidade perceptiva também foi observada por ela nos colegas, denotando uma experiência coletiva de “sentir juntos”, como uma forma de contágio.

Clara (12anos - 7ª série) Escola C: *A minha expectativa foi mais ou menos parecida com a outra\*, mas era bem diferente porque esta falava sobre fronteiras a outra era mais, eu não sei explicar, era uma coisa mais, não era geográfica, era mais de arte, arte mesmo. (\*Já tinha ido à outra edição da Bienal com os pais)*

O relato da aluna Clara descreve uma interação com o evento da Bienal, fundada no regime por manipulação, em que há uma motivação inicial que a coloca em relação com o discurso vigente e que possibilita avaliar a experiência por meio de uma estratégia decisional. O objeto-valor (Geopoéticas), em circulação no discurso da Bienal, não corresponde à expectativa de uma experiência sensível com a arte.

Manuela (12 anos - 7ª série) Escola C: *Eu nunca tinha ouvido falar em Bienal nem nada, só este ano mesmo que eu ouvi falar, daí eu queria ir para saber como era, daí a professor nos convidou, porque a gente fez uns negócios lá para ela. Quando a gente chegou lá eu vi, eram uns negócios meio esquisitos e depois quando a monitora começou a explicar daí eu vi que tinha sentido. Eu achei bem legal, eu fiquei bem curiosa assim que tinha bastante coisa daquela ilha lá que o cara foi explicando.*

A aluna Manuela descreve uma experiência com a Bienal fundada no regime de manipulação que segue a lógica da intencionalidade ao ser provocada por uma persuasão externa, motivada por uma forma de promessa. A interação com as obras também foi manipulada pelo discurso da mediação que agiu intersubjetivamente na construção da significação. As duas situações caracterizaram-se por relações terciárias que envolveram um objeto-valor, seguindo a lógica da junção, caracterizando uma dinâmica relacional por meio da manipulação manipulada.

### **7.3.2 Mostra do Artista Homenageado EUGÊNIO DITTBORN – Santander Cultural**

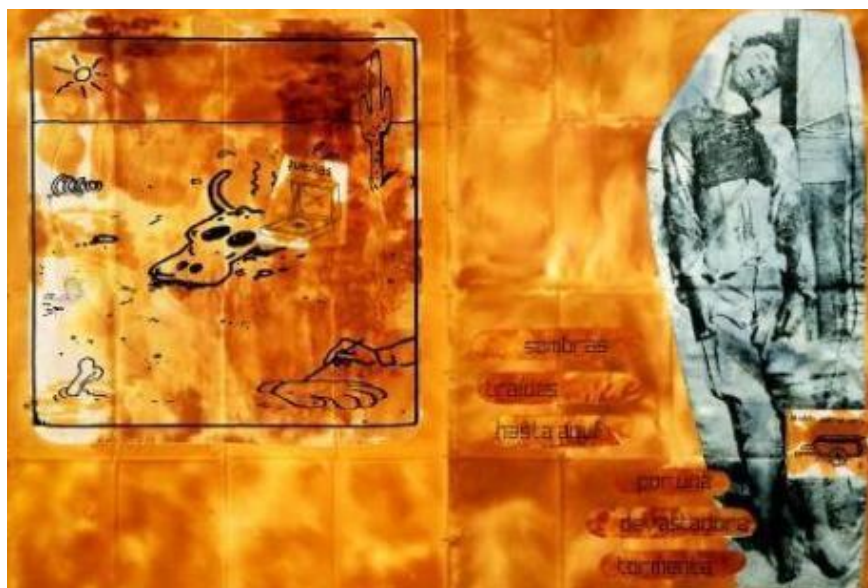
A mostra do artista Eugênio Dittborn recebeu os alunos da Escola A que, por meio das entrevistas, relataram a experiência com a arte contemporânea em que foi possível identificar a ocorrência mais efetiva de dois regimes de interação e sentido: a programação, que denota uma insignificância na produção do sentido pela regularidade da ação, e a manipulação, em que se observa que houve uma significação na produção do sentido pela intencionalidade da ação.

No regime de programação, os alunos construíram significações a partir das suas referências conceituais sobre arte, mantendo uma regularidade simbólica nas suas experiências que denotam a repetição de um padrão temático em relação aos diferentes actantes inseridos na interação (obras, discurso da mediação, espaço arquitetônico, Museu da Moeda, exposição). A manipulação foi outro regime de interação percebido nas experiências dos alunos, que se configurou baseado na intencionalidade e na competência motivacional, sustentando uma determinada dinâmica em que outra competência de base se estabeleceu.

Exemplifico, a seguir, a ocorrência dos regimes de interação observados na experiência com a mostra sediada no Santander Cultural, bem como as dinâmicas relacionais, que influenciaram na produção de sentido. Destaco algumas falas de

alunos em relação à interação com a obra de Eugênio Dittborn, artista homenageado na 8ª Bienal do Mercosul:

Figura 23: *Altura Del hueso (Altura óssea)*, 2004. Eugênio Dittborn <sup>43</sup>



Fonte: <http://www.guiadasemana.com.br/system/pictures/2011/10/30779/cropped/eugenio-dittborn.jpg>

Uma das mostras centrais da 8ª Bienal do Mercosul é a na América Latina. A obra de Dittborn baseou-se na transterritorialidade, no nomadismo e nas estratégias para subverter as fronteiras e penetrar os centros sem deixar neutralizar por eles. O artista trabalha desde 1983 em suas *Pinturas Aeropostais*, obras que são dobradas para serem enviadas em um envelope postal. Cada envelope possui inscrito o itinerário da viagem, as cidades para onde a obra foi enviada e os lugares onde foi exposta e é exibido ao lado da pintura aeropostal desdobrada, já que isso é a sua condição de possibilidade.<sup>44</sup>

a) Aluno Vítor (12 anos – 6ª série) – Escola A

Vítor: *Lá foi muito legal deus para a gente aprender muita coisa sobre a arte contemporânea, sobre o descobrimento do Brasil, sobre as moedas que existiam antes e depois do Santander. Tem a parte de um cara que foi congelado há 132 anos e seu corpo ainda estava normal, com roupa e tudo. Eu também apreendi como ele transportava suas obras para o Brasil.*

O aluno Vítor relata a repetição de uma regularidade nas interações vivenciadas no espaço expositivo, colocando num mesmo nível de significância todas as experiências e os conhecimentos obtidos no local, não estabelecendo uma diferenciação da experiência com as obras de arte. Observa-se que o aluno repete

<sup>43</sup> Obra: Tintura e foterigrafia sobre tecido (210 x 280 cm). Coleção Tomas.

<sup>44</sup> Texto de apresentação da mostra retirado do catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2012, p.484). Eugênio Dittborn (Santiago do Chile, 1943).

um modelo de interação programado, em que ocorrem operações que são efeitos de uma causa externa e objetiva ao enfatizar a aprendizagem. Todas as experiências seguem um mesmo padrão na produção de sentido.

Quando questionado especificamente sobre as de Dittborn, o aluno relata:

Vitor: *É muito linda, muito interessante porque na obra dele, ele expressa o sentimento dele e da filha dele. A filha dele desenhava até ao contrário do que aparecia.*

Observa-se na interação com a obra um encantamento que remete a um conceito de beleza clássico, que não dialoga com a proposta do artista, repetindo um padrão tradicional de apreensão da obra de arte associada à ideia do belo, fundado nos princípios do regime por programação.

b) Aluna Amanda (13 anos - 6ª série) Escola A

Amanda: *Eu achei sim ó, quando cheguei lá, como eu disse que eu pensava que era outra coisa, cheguei lá era bem diferente. Nas obras se tu olhavas assim, passava um mistério, algo estranho como que se tivessem, assim, pequenos detalhes que não significam nada, mas quando o instrutor foi falando aí tu começa a entender bem a obra. Achei bem interessante isto porque acho que para a gente que não sabe e aprende, sempre é uma chance melhor de compreender outras obras.*

A aluna Amanda relata a experiência com a obra de Eugênio Dittborn, que apresenta inicialmente os princípios do regime de manipulação ao se observar que a obra intervém em algum grau na “vida interior” da aluna, ao afirmar *tu olhavas assim, passava um mistério, algo estranho*. Na dinâmica relacional, estabelecida através do discurso da mediação, percebe-se uma operação externa (fala do mediador) que causou a transformação e que impele para uma mudança de estado, ao afirmar *para a gente que não sabe e aprende*. A mediação exerceu uma força exterior que provocou a regularidade do pensamento sobre a obra, efetuando uma coersão simbólica, ao afirmar *aí tu começa a entender bem a obra*, que caracteriza o regime de manipulação por programação.

Amanda: *Normalmente se algum louco desenhar alguma coisa, ninguém ia dar bola, é louco. Mas eu acho que ele abriu isso, até dos retratos falados, é interessante porque uma coisa insignificativa, não tem sentido, não tem valor e ele pôs isto nas obras. Eu achei bem interessante isso.*

Na interação com a obra a aluna reforça uma concepção de arte tradicional, ao atribuir papéis temáticos fixos e estereotipados para o sujeito, no caso artista/obra como *louco/insignificante*, que são revistos a partir da experiência com a arte. No entanto, ao ser questionada sobre a obra do artista, a aluna afirma:

*Amanda: Olha, é uma arte bonita assim tipo, porque ele bota não coisas muito boas assim, ele mostra não coisas boas, felizes. Mas eu acho que é, eu acho que é bonita porque é bom as pessoas verem estas coisas.*

A aluna, apesar de reconhecer que o tema não é bonito, sustenta a qualidade da obra pela função da arte na sociedade e deixa explícita essa concepção de arte fundamentada na beleza, ao repetir este mesmo padrão na interação com as obras.

*Amanda: Pois é tem tudo isto, mas mesmo assim eu acho bonito porque é uma obra e todas as obras são bonitas, só que cada uma do seu jeito.*

Quando questionada sobre o tema que não é bonito (tem morte por enforcamento), ela sustenta o regime por programação, tendo como princípio um padrão de obra de arte.

c) Aluna Verônica (14 anos – 8ª série) – Escola A

*Verônica: Uma das coisas boas foi que a gente pode estar interagindo com a arte, vendo o artista e as obras dele, vendo o que ele pode passar de bom que ele tem para nós, a experiência da vida dele. Isto foi muito bom porque tem obras que tinham desenhos de criança, tanto que a própria filha dele desenhou também, e isto é bom eu gosto bastante. Eu quase chorei em uma das obras que eu fui ver. Eu achei muito bom.*

R: Lembra qual foi a obra e porque te emocionou?

*Verônica: Foi uma tela em vermelho, ela era toda vermelha e que tinha uns desenhos assim coqueiro, homem, uma foice de morte, então eu gostei bastante, não sei bem porque, mas a cor me chamou atenção e o enredo da obra também, gostei bastante. Quase chorei na frente vendo, foi muito bom.*

R: O que tu acha que provocou isto?

*Verônica: Bom, eu acho que foi minha, digamos assim, minha interpretação. Eu achei assim uma obra fascinante, se eu pudesse desenhar uma daquele jeito eu adoraria. Minha interpretação da obra foi sobre a morte, a vida. O que isto representa, a nossa vida o que a gente faz dela, a gente deveria aproveitar mais a vida. E a morte, a gente não sabe o que pode acontecer depois. Foi o que mais me chamou atenção naquela obra.*

A interação com os aeropostais de Eugênio Dittborn gerou uma transformação no regime de sentido em que as obras passaram a ter um significado, seguindo o princípio da manipulação. Observa-se, na experiência da aluna, uma transformação



do estado de alma motivado por meio da persuasão da obra, enquanto visualidade (plasticidade) e, também, por meio da sedução ou da provocação do discurso da mediação. Houve uma influência na relação entre os actantes (interagentes) que envolveu uma troca de objeto de valor, estabelecendo-se um contrato entre sujeitos, fundamentado nos princípios do regime de manipulação.

A aluna relata uma emoção na interação com uma obra específica que partiu de uma provocação tanto sensível como inteligível em que destaca a forma e o conteúdo (*cor e enredo*). Sustenta essa percepção por meio da intencionalidade da ação, ao reforçar sua capacidade de interpretação, caracterizando-se como uma competência modal (*fazer-querer*). Observa-se, no entanto, que apesar da sensibilização com a obra, a competência estética (*fazer-sentir*) não se sustenta no seu discurso, em que ressalta o conteúdo (*a morte e a vida*), caracterizando-se por uma dinâmica fundada no princípio da motivação programada.

d) Aluna Maiara (14 anos – 7ª série) – Escola A

Maiara: *Eu cheguei em casa e fiquei pensando o que eu quero ser, quantos anos eu vou viver, se eu vou morrer cedo ou não, e um dia eu vou morrer. Tinha que pensar um pouco na vida e na morte, quanto a gente vai viver e quando vai morrer. Se eu vou ficar velhinha*

A aluna, ao ser questionada sobre o que sentiu ou pensou a partir da experiência com a obra de Dittborn, relata que a experiência teve um significado e que a fez pensar sobre a própria vida. A relação entre os dois sujeitos envolvidos na interação, a aluna e a obra, foi intermediada por um objeto-valor (discurso da mediadora), que provocou uma ação de forma intersubjetiva e interior motivada por um *fazer-pensar*, caracterizando um regime de manipulação.

e) Aluna Paloma (13 anos - 7ª série) Escola A

Paloma: *Eu quando cheguei em casa comecei a pensar naquilo, antes eu não gostava disto muito, tentei desenhar não ficou muito bom, antes eu não gostava muito agora até que estou começando a gostar de arte, de desenhar.*

A interação com a obra do artista fundamenta-se nos princípios do regime por manipulação em que o sujeito entra em conjunção com a obra, sentindo-se motivado, no caso, a desenvolver uma competência artística. A experiência

provocou uma transformação que impulsionou a aluna a um fazer-fazer, desenvolvendo um novo pensamento em relação à arte, que passou a ter um sentido para ela.

f) Aluno Eduardo (16 anos – 8ª série) Escola A

Eduardo: *Foi significativo porque eu sabia que alguém estava ali naquele momento se expressando, foi alguém que, sabe, se colocou ali, teve um momento de dedicação, que fez aquelas obras e ficou ali querendo mostrá-las. Porque se tu olhar por cima uma obra não quer dizer nada, tem só uns rabiscos. Mas se tu vai estudar, se tu vai pegar o ponto assim, se tu entende o que ela está querendo te passar, o sentido duplo, tu sabe o que ela está querendo dizer, entendeu. Daí ela acaba te chocando porque na verdade não parece nada do que é ali e tu acaba entendendo o sentido na vista dela. Muitas obras têm um duplo sentido e algo que faz sentido realmente.*

O aluno Eduardo relata a sua experiência com a obra de Eugênio Dittborn, governada pela lógica da intencionalidade, que fundamenta o princípio do regime de manipulação. Ele se coloca na relação com a obra de forma não intensa como um actante. Considera-a um “sujeito” de comunicação que deseja expressar algo, um valor que é inerente à própria obra. Mas interage motivado por uma negociação com o sentido da obra a partir de suas percepções.

Eduardo: *Não porque daí tu acaba imaginando e interpretando com mais facilidade. Se tu não tem alguém para te mostrar algo tu não vai dar bola também. Porque estava a mediadora explicando, mas tu acaba perdendo um pouco da explicação dela e tu acaba entrando na imagem, viajando entendeu. O que será que ele quis passar com isto? E acaba descobrindo um sentido porque não tem um sentido próprio a arte. Ela vai da interpretação. Tu tens que interpretar o que o artista quis dizer para ti. Só que acaba passando para gente uma interpretação que tu nunca vai entender as imagens daquele tipo com desenhos fora de forma, com desenhos estranhos.*

O aluno relata a influência do discurso da mediação das obras na produção de sentido, explicitando uma dinâmica do regime de interação caracterizada por uma manipulação por ajustamento, em que ele reconhece, na sua própria ação, uma competência motivacional de decisão sobre o sentido da obra baseado na sensibilidade de sentir, quando afirma, *tu acaba entrando na imagem*, e que não se sustenta pela falta de competência estética do actante, quando afirma, *tu nunca vai entender as imagens*.

g) Aluno Elieser (12 anos - 6ª série) Escola A

Elieser: *Bom quando eu entrei lá eu vi aquelas obras cheio de rabiscos e algumas não, perfeitas. Só que aí depois eu fui ver que cada um significava uma coisa, como eu via nos livros, alguns outros artistas fizeram rabiscos e eu não sabia o que significava. Daí eu fui lá e eles explicaram e eu compreendi mais assim. E também porque não só palavras se explicam, assim como também desenhos.*

O aluno Elieser relata uma experiência com a exposição fundamentada no regime por programação, ao seguir uma lógica da regularidade. Demonstra a influência de uma causa externa nas transformações de estado que o levaram a compreender o significado das obras. Reforça padrões temáticos fixos como *obras cheio de rabiscos e algumas, não, perfeitas* que revelam coersões simbólicas.

h) Aluno Bruno (13 anos – 6ª série)

Bruno: *eu senti um mistério porque eram umas artes muito incompreendidas, eram muito diferentes, não dava para entender direito. Só que tipo, no fim a gente via que ele queria demonstrar sobre um sentimento, ou sobre um ato da humanidade ou sobre alguma coisa da vida dele. Foi isto que eu entendi, cheguei lá e pensei, pensei bem. Achei bem misterioso a arte dele só que no fim eu compreendi.*

O aluno Bruno relata uma interação com as obras de Eugênio Dittborn, fundado por princípios do regime de ajustamento, ao enfatizar o sentimento em relação às obras que evidenciam uma competência estética. Observa-se que esta competência, porém, não se sustenta na dinâmica relacional, pois não consegue construir uma significação a partir de um estar junto, em presença, se deixando contagiar pelo “mistério”. A fala do aluno direciona para a necessidade de um terceiro elemento, um discurso manifesto que dê sentido aquela experiência, quando afirma, *a gente via que ele queria demonstrar um sentimento*, ilustrando uma forma de junção mediada com a obra. Como houve uma mediação das obras, pode-se concluir que a experiência resultou de uma intencionalidade, em que a interação apresenta os princípios do regime por manipulação.

### **7.3.3 Mostra GEOPOÉTICAS - Cais do Porto**

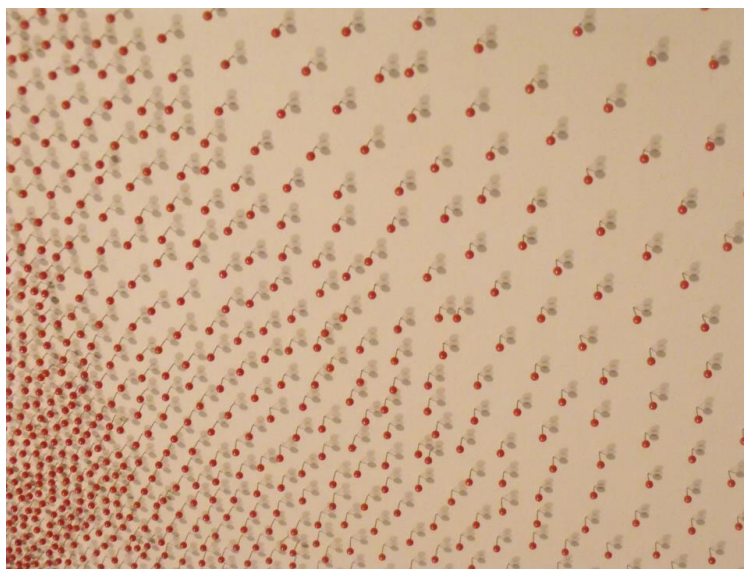
A mostra Geopoéticas, que estava situada no Cais do Porto, recebeu os grupos de alunos das escolas B e C. Os alunos percorreram o mesmo roteiro (pavilhões 5 e

6) em datas distintas, interagiram, praticamente, com as mesmas obras, apresentando poucas alterações no percurso de visualização das obras, que foi realizado por diferentes mediadores (um mediador ou dupla por pavilhão).

Nas entrevistas com os alunos, após a saída pedagógica, observei a recorrência de algumas obras que foram destacadas por eles pelos sentidos que produziram na experiência com a arte. Dentre essas, houve obras que se destacaram pela sua competência estética, por meio do contágio provocado pela interação em ato (regime por ajustamento). Outras foram citadas pelos alunos pelo sentido que as obras produziram, principalmente pelo discurso da mediação ao apresentar o contexto/conceito de produção da obra (regime por manipulação) e, também, houve ocorrência do imprevisível ou aleatório, pelo não sentido (regime por acidente). Apresento as obras destacadas pelos alunos, analisando os sentidos que foram produzidos através dos regimes de interação:

1. Obra: *Uma linha contém infinitos pontos* (2011) – Marcus Galan

**Figura 24:** Obra: *Uma linha contém infinitos pontos* (2011) – Artista: Marcius Galan



Fonte: Fernandes, 2011.

*Uma linha contém infinitos pontos* não apresenta um mapa específico, de algum lugar conhecido, mas um fundo neutro e monocromático. O trabalho de Marcius Galan rompe os limites da moldura cartográfica e projeta elementos por toda a parede. Elaborado com tachinhas típicas de marcações de mapas, o trabalho se desdobra para além da linha que se esboça, numa soma finita de pontos. Embora a obra parta da definição euclidiana e discuta

um postulado geométrico, trata-se de refletir sobre uma fronteira ilusória que aos poucos se dispersa.<sup>45</sup>

Aluno Maycon (15 anos – 8ª série) Escola B  
*Mas o que eu achei tri<sup>46</sup> foi das coisinhas dos alfinetes, achei mais tri.*  
 R: o que você gostou nele?  
 M: *Ah, Não sei, só gostei. A primeira coisa que pensei foi sobre o desenho dos Simpsons, que tinha tipo um mapa e os alfinetes vermelhos marcando as cidades.*  
 R: O que chama a atenção no trabalho?  
 M: *A maioria dos alfinetes está concentrada no centro, entendeu e isso foi o mais tri. E o bagulho das sombras deles. Isso foi tri.*

O aluno Maycon destaca com entusiasmo a experiência com a obra dos “alfinetes”, sem conseguir definir o motivo de forma inteligível. Percebe-se, no entanto, uma competência estética para sentir a obra, regida pela não previsibilidade. Busca construir uma significação tendo como referência a linguagem dos desenhos animados. O relato denota uma apreensão estética por meio de uma sensibilidade perceptiva, ao perceber a forma e a composição na obra e evidenciar os efeitos das sombras provocados pela incidência da luz. É um sentido que se constrói junto com a obra, em presença, caracterizando um regime de interação por ajustamento.

Bianca (13 anos- 7ª série) Escola B: *Gostei, mas a primeira vez que eu vi não pensei que fossem alfinetes, ficou muito linda porque é muito diferente. O alfinete vai até o outro lado, passa do quadro até a parede.*  
 Bianca: *A gente vê aquela imagem, a gente estava vendo outro filme de guerra e a mediadora explicou agora vocês vão dizer o que vocês enxergam naquela imagem, parecia sangue. Quando chegou mais perto que ela disse que era um mapa diferente.*  
 Bianca: *Ela ainda falou que a imagem que vocês vão ver tem alguma coisa a ver com o vídeo. Vocês vão me dizer o que entenderam, o que a gente pode ver, acho que ela não explicou muito bem esta parte, daí ela ficou meio assim. Ah, sangue!*

A aluna Bianca relata uma experiência com a obra do artista Marcius Galan em que, no contato inicial, percebe as qualidades sensíveis da obra tendo como princípios o regime por ajustamento. Porém, é construída uma significação a partir da interação com a obra por meio de um discurso manifesto pela mediação, que a leva a agir de uma determinada forma. A mediação, ao manipular a percepção sensível da obra, induz a uma leitura a partir do conteúdo/sentidos percebidos na

<sup>45</sup> Referências da obra retiradas do Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 200). Marcius Galan é natural de Indianápolis, Estados Unidos, 1972. Vive em São Paulo, Brasil.

<sup>46</sup> Gíria com sentido de *legal, interessante*.

dinâmica de interação com outra obra exposta no mesmo ambiente, caracterizando-se como um regime por ajustamento manipulado.

Luciana (13 anos – 8ª série) Escola B: *Foi muito tri aquela lá de longe parecia que era sangue quando a gente viu de perto era alfinete a gente nunca pensou que era alfinete.*  
 Luciana: *eu achei que era sangue antes de ver o vídeo. Aquela hora que a gente estava vendo a casa do cara que era uma coisinha bem pequenininha assim, daí eu olhei assim, aquilo parece sangue. Os guris começaram a falar: é parece sangue. Daí a gente foi ver o vídeo e depois a gente foi naquela imagem. Parecia que tinha ido sangue para a parede, assim bem estranho. Muito interessante, não me passou na minha cabeça que podia ser alfinete. Podia ser tinta, sangue, menos alfinete.*

Manuela (12 anos – 7ª série) Escola C: *A gente de longe viu uma parede branca também com um risco vermelho. Daí a Clara falou “Ah, meu Deus do céu, vou pegar um quadro para mim e jogar uma tinta que é uma obra de arte”. Quando a gente chegou perto começou a ver que aquilo eram alfinetes vermelhos. Aquilo era muito bonito de perto, foi muito criativo, ficavam as sombras. Foi bem legal aquilo. Daí a gente tentou imaginar o que podia ser aquilo.*

As alunas Luciana e Manuela relatam uma interação moldada pelo regime de ajustamento, regida pela lógica da sensibilidade, em que os parceiros da relação, obra e alunas, sentindo a maneira de agir um do outro, vão construindo a relação. A interação se caracteriza pela imprevisibilidade da ação, em que um parceiro influencia o outro pelo contato, como uma forma de contágio. Na experiência da aluna com a obra, observa-se uma sensibilidade do tipo perceptiva, que permite sentir as variações do mundo exterior.

Vanessa (14 anos – 7ª série) Escola C: *Até acho que os meus colegas vão falar a mesma coisa, a que eu achei mais legal é aquela dos pontos vermelhos, a gente de longe parecia que era sangue, que era, como é que se diz, tinta. Que estava uma parte branca e outra vermelha, dividindo o que eram as regiões, os territórios.*  
 R: *O que naquela obra te chamou a atenção?*  
 Vanessa: *que as pessoas que morriam naqueles lugares lá, tinham famílias, tinham pessoas também, porque a sombra pegava e de um pontinho ficavam três.*

A aluna Vanessa também relata uma experiência de apreensão estética, em que as qualidades sensíveis da obra interagem com ela pelo contato, por meio de um fazer sentir, de uma presença contagiosa que pode ser caracterizada, segundo Fachine (2013, p.603), “por uma emoção, um sentimento, uma sensação e, até mesmo, um tipo de inteligência”. Observa-se que a experiência está fundamentada nos princípios do regime por ajustamento. Porém, revela também uma dinâmica

relacional, em que há uma construção de significação que conduz a uma leitura da obra, podendo caracterizar um ajustamento manipulado, quando há um discurso mediado, interagindo entre eles (mediação).

Camila (14 anos – 7ª série) Escola C: *E uma obra que a Vanessa falou que é a dos pontinhos, que cada pontinho mesmo representava três então a gente tinha até comentado numa aula que a gente fez um trabalho de uma fotografia também que o autor pegou e tirou a foto da altura de um prédio em que as pessoas estavam num dia de sol e dava a sombra e parecia que estava lotado.*

Amanda (12 anos – 7ª série) Escola C: *Olha só, uma coisa que eu pensei sobre aquela obra dos pontinhos, eu pensei ontem de noite. Talvez não tenha nada a ver, talvez tenha alguma coisa a ver. Tipo um ponto forma três pontos na volta e os pontos são sombreados, são sombras. Eu pensei, tá a pessoa morre, vamos supor que tem três pessoas na família, aqueles três pontos com sombra podem ser a alma da pessoa, tipos os familiares que morrem junto com aquela pessoa. Sei lá, eu fiquei pensando mesmo que isso não tinha nada a ver.*

Camila: *Eu também cheguei a pensar que cada ponto representasse uma morte nas fronteiras, assim Brasil com Argentina, Brasil com Uruguai. Então cheguei a uma conclusão assim que, bah, essa obra é diferente! Até todo mundo pegou e quando ela disse aquela obra lá o que vocês acham, todo mundo: ah é tinta! Não é tarraxinha, é alfinete.*

Amanda: *Nossa cara foi tipo: nossa não é tinta? Eu fiquei impressionada porque de longe realmente parecia tinta, parecia que tinha espirrado tinta com o pincel, assim... (fazendo o gesto).*

R: A obra te fez pensar?

Amanda: *ficou na cabeça, ficou na cabeça...*

O diálogo entre as alunas Camila e Amanda descreve um exercício de apreensão de uma obra. Landowski (2013)<sup>47</sup> estabelece uma diferenciação entre a apreensão e a leitura que são dois modos de olhar o objeto. A leitura é o reconhecimento de elementos já codificados, denominados, enquanto que a apreensão consiste num modo de olhar o mesmo objeto, mas que deixa de lado tudo o que se reconhece nele. É um olhar aberto para perceber coisas imprevistas, um olhar que não fecha a possibilidade da criação. O autor salienta que na leitura o objeto tem uma significação enquanto que na apreensão não tem significação, mas tem sentido.

A aluna Camila busca, num primeiro momento, reconhecer, na obra, elementos da própria experiência (*foto da altura do prédio*) e do discurso curatorial (*morte nas fronteiras*), para construir uma significação, mas reconhece que esta obra

<sup>47</sup> A diferenciação entre leitura e apreensão foi apresentada por Landowski no curso Semiótica das Interações do qual participei na PUC/SPC – 02 a 05/04/2013. O autor apresenta essa reflexão no texto ¿Habría que rehacer la semiótica? (2012).

se diferencia das demais pela sua capacidade de fazer sentir. A aluna Amanda interage sensível e cognitivamente com a obra, numa relação que obedece a uma dinâmica própria, em que os princípios emergem aos poucos, a partir da interação, “em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente, em função do que sentem na maneira de atuar de seu parceiro” (LANDOWSKI, 2012, p.46).

A interação se funda, portanto, no contágio que, na descrição de Landowski, designa um sentido *sentido*, caracterizando o regime por ajustamento. Segundo o autor, a interação consiste numa transformação que se dá no ajustamento, mesmo de um ao outro em que entram em relação de um lado sujeitos dotados de “sensibilidade”, que consiste numa aptidão para sentir (competência estética); e do outro, manifestações dotadas de qualidades ditas “sensíveis” (consistência estética) que são, especialmente, de ordem plástica e dinâmica (LANDOWSKI, 2005b, p.18).

Por isso é importante ressaltar a consistência estética da obra *Uma linha contém infinitos pontos*, apresentada na 8ª Bienal do Mercosul, que foi muito citada pelos alunos nas entrevistas. Aproximo dessa análise as reflexões que Arthur Danto traz no livro *A transfiguração do lugar do comum*, em que busca diferenciar o que faz uma coisa ser obra de arte e outra similar não. O autor adentra na questão filosófica, em que a definição da arte passa a ser parte integrante na natureza da arte de forma bem explícita.

Não pretendo aprofundar esta reflexão filosófica, mas apenas ilustrar a análise da consistência estética de uma obra de arte com uma discussão que é citada no livro, em que Danto se refere ao material da obra em questão: as *tachinhas*. O autor afirma que, ao se admitir que uma tachinha comum não possa ser objeto de apreciação estética, isso não quer dizer que uma tachinha não possa ser uma obra de arte, “pois as propriedades que poderíamos apreciar seriam as da obra de arte e não necessariamente das tachinhas” (DANTO, 2010, p. 149). E complementa:

Na minha opinião, uma obra tem um grande número de propriedades muito diferentes das que caracterizam um objeto que, apesar de materialmente indiferenciável dela, não é uma obra de arte. Algumas dessas propriedades podem muito bem ser estéticas, tendo a faculdade de provocar experiências estéticas ou a possibilidade de ser consideradas ‘preciosas e valiosas’. Mas para reagir esteticamente a essas propriedades é preciso antes saber que o objeto em questão é uma obra de arte, de modo que para reagir de modo



diferenciado a essa diferença de identidade é preciso que já tenha sido feita a distinção entre o que é arte e o que não é. (DANTO, 2010, p. 151)

Introduzo esta questão/análise por observar nas entrevistas realizadas com os alunos que eles, geralmente, estão abertos à experiência com a arte e não têm um preconceito instituído em relação à arte contemporânea, sendo esta uma condição importante para que o ajustamento entre os parceiros ocorra.

## 2. Obra *O estado das coisas 1* (2011) – André Komatsu

**Figura 25: *O estado das coisas 1* (2011). Artista: Andre Komatsu**



Fonte: Fernandes, 2011.

*O Estado das coisas* é uma série de três trabalhos que discute território, fronteira e bandeira. [...] A noção de fronteira aparece na obra de André Komatsu como um sólido muro divisor. Mas trata-se de um limite que pode ser superado a partir de uma operação simples e improvisada: a suspensão de uma fileira de blocos com um macaco hidráulico.<sup>48</sup>

Thayssa (15 anos - 7ª série) Escola B:

*Eu gostei do muro, eu achei bem interessante. É um muro branco, que embaixo ele é mais levantado que a outra parte. Ele não estava quebrado, estragado. Ele estava inteiro só que, porém uma parte maior que a outra. Isto me chamou a atenção. É meio complicado levantar uma parte sem quebrar todo ele.*

*A gente foi vendo, ela foi explicando para a gente. Daí foi bem interessante. Eu fiquei olhando porque tinha passado no jornal do almoço. Foi a terceira obra que a gente parou. Ela (a mediadora) perguntou u para a gente o que a gente achava, podia ser um meio de*

<sup>48</sup> Referências da obra retiradas do Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 64). O artista André Komatsu (São Paulo, 1979) vive em São Paulo

*fuga, para passar para o outro lado, uma coisa assim. Foi uma tentativa de fuga para outro lado.*

A aluna Thayssa relata a experiência com a obra *O estado das coisas 1* que descreve a interação com a obra ocorrendo por princípios do regime de manipulação. Denota uma intencionalidade em seu agir e apresenta uma regularidade no comportamento que não é previsível, mas é motivada por razões externas (televisão e mediação) que agem intersubjetivamente, desafiando-a na construção da significação.

Clara (12 anos – 7ª série) Escola C: *A obra me fez pensar, sei lá é que... Sabe quando tu olhas uma coisa e tu guardas aquilo e tem vontade de aprender mais sobre aquilo. E eu fiquei assim. Já pensei em tudo que passou pela minha cabeça sobre a parede branca até. Daí tu começa a pensar em tudo que eu já fiz, daí já entra a coisa das fronteiras, antes a gente discriminava muito as pessoas, eu até discriminava as pessoas e agora quando eu vi esta parede branca e vendo que não pode. Estas coisas de fronteiras têm que ser quebradas, isso mexeu muito comigo.*

Jade (13 anos – 7ª série) Escola B: *Eu achei interessante aquela obra que o macaco levanta o muro alto. Deixa todo mundo cheio de dúvidas, pensa um monte de coisa quando tu vê aquilo. Eu pensei o que todo mundo falou quando eles perguntaram, como se alguém tivesse ultrapassando o limite de alguma coisa.*

As alunas Clara e Jade relatam a experiência com a obra em que se evidencia uma relação fundada na competência intelectual, num *querer-saber*. Observa-se que fica muito tênue a linha demarcatória entre o regime por programação, que implica a circulação de um objeto-valor, no caso o conhecimento visado, que motiva a ação por meio do desafio, levando a uma transformação de estado; e o regime por ajustamento, que implica uma relação direta com a obra por meio da sensibilidade perceptiva, do contágio.

Considerando que na arte contemporânea o conceitual é uma das faces da obra, e que o sensível não se separa do inteligível, mas ambos estão presentes na produção de sentido, a percepção do inteligível pode caracterizar uma forma de ajustamento, que segue a lógica da união, em que os parceiros da relação visam um sentir/saber juntos. Na fala da aluna Clara, a dimensão do desejo é explícita, quando afirma “tem vontade de aprender” e completa “eu fiquei assim”. Landowski ressalta esta dimensão cognitiva na apreensão estética:

Toda a distinção a priori entre o sensível e o inteligível se torna então inoperante: a percepção cessa de ser da ordem “puramente” cognitiva e passa a ser, ela mesma, da ordem do desejo. Ao mesmo tempo, em outro sentido, a apreensão estésica se torna uma autêntica forma de conhecimento. Não há mais, nesse caso, um observador que julga e finalmente decide, mas um corpo que experimenta a qualidade sensível da presença do outro corpo. (LANDOWSKI, 2005b, p.32)

Em relação à fala da aluna Jade, não fica explícita esta dimensão do desejo e há uma finalização do pensamento, caracterizando uma interação que segue a lógica da junção, fundada nos princípios do regime por manipulação.

Camila (14 anos – 7<sup>a</sup> série) Escola C: *Teve uma obra que era um paredão, uma parede branca com um macaco que puxou uma parte para cima. Daí ela (a mediadora) perguntou dá para uma pessoa passar por aqui. Até a gente tem uma colega bem magrinha, a Amy House, a gente falou: ela pode passar. Ali também me chamou a atenção que pode passar tráfico de droga, até uma pedrinha bem pequeninha a saco de um quilo, de arroz. Chamou-me bastante atenção que o sentimento que a gente leva é o sentimento que pode até perder uma vida, que o crack pode até perder uma vida, então aquilo ali me chamou bastante atenção.*

A aluna Camila relata a experiência com a obra fundada no princípio por manipulação em que há uma troca de mensagens entre os interagentes que agem de forma intersubjetiva e interiormente, por meio da persuasão provocando uma transformação de estado.

Clara (12 anos – 7<sup>a</sup> série) Escola C: *Daí a gente chegou lá e se deparou com uma parede branca, eu daí eu me assustei até, porque no final da parede estava quebrada, eu fiquei meio espantada mesmo, minha expectativa não era ver uma parede branca. Depois quando ela começou a contar a história, ela começou a falar que era uma barreira, que de repente dividia, para quebrar as barreiras. Por isso estava quebrado embaixo e tentando, estava um biombo para tentar levantar. Quando ela começou a falar toda a história até eu vi que não era qualquer coisa, que era uma coisa legal. Para mim foi importante saber que era sobre os limites das pessoas e não qualquer coisa.*

A aluna Clara explicita a experiência inicial com a obra, enfatizando a ocorrência de um não sentido, provocado pela sensação de desordem, do absurdo, que caracteriza o regime por acidente. Porém, ela passa a construir uma significação a partir do conhecimento do contexto da obra, que é explicitado pela mediação, revelando uma dinâmica relacional por manipulação. A interação mediada pelo discurso opera uma transformação no estado de alma por meio de uma motivação persuasiva que provoca um agir, um fazer saber em relação à obra, que a conforta diante do imprevisível.

### 3. Obra: *Mecha* (2010) – Miguel Angel Rios

**Figura 26: Mecha (2010). Videoinstalação de dois canais. Artista: Miguel Angel Rios**



Fonte: <http://bienalmercosul.siteprofissional.com/artista/254>

*Mecha* (2010) é uma metáfora de guerra construída a partir de um jogo de rua originário de Bogotá e da região andina chamada “Tejo”, que de modo geral consiste em lançar tejos (discos achatados) de metal em um tabuleiro com pólvora. O vídeo, entre outras coisas, é um comentário contundente sobre a mediatização e espetacularização da violência.<sup>49</sup>

Thayssa (15anos – 7ª série) Escola B: *a gente viu um vídeo que a gente entrou em um, era tipo uma caixa, bem escura assim, me chamou bastante atenção porque era tudo envolvido com a guerra. Ela (mediadora) comentou com a gente que tudo que a gente estava vendo lá era envolvido com a guerra, me chamou bastante atenção que não mostrava o corpo deles só do joelho para baixo, não mostrava o rosto. A pessoa estava fugindo de alguma coisa, de alguém, ficava tonto vendo aquele negócio girando, as duas telas a gente vê de lado e de frente, ficava tonto. Estrondo, muitas coisas assim, tudo junto. Eu não entendi muito bem. Ela não explicou esta parte do filme, ela não explicou muito bem. Ela disse que parece que eles queriam ser libertos, era tipo um quartel, eles jogavam uns negócios, aquelas pólvoras. Eu achei muito interessante, porque é bem diferente.*

A aluna Thayssa relata uma experiência sensível com a obra que sofreu influências na construção da significação ao ficar explícita a intencionalidade no agir de um dos sujeitos em interação, que foi manifesto pela mediação da mostra (“era tudo envolvido com guerra”). A relação caracteriza o modelo da manipulação por

<sup>49</sup> Fonte: Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p.219). O artista Miguel Angel Rios é natural de Catamarca, Argentina, 1953. Vive em Nova York, Estados Unidos e na Cidade do México, México

colocar dois sujeitos em interação, sendo que um sujeito tem uma intencionalidade no agir que condiciona o comportamento e a interpretação do outro.

Miriany (15anos – 7ª série) Escola B: *Na hora tu olhando assim, tu entendia. Quem joga videogame dá para te entender que é um joguinho mesmo, só que não um jogo que é usado por humanos assim, parece uma coisa meio dentro do videogame. Só que aí depois tu vais olhando e entendendo que é uma coisa que as pessoas acabam brigando por besteira. Foi legal aquele vídeo.*

R: O que sentiu?

Ah! Medo (risos). Adrenalina deu muita adrenalina! Parecia que tu estavas sentindo a pessoa correr. Assim, estava tudo calmo daí tu sentia aqueles passos. Um negócio no peito assim.

Tainá (15 anos – 7ª série) Escola B: *o barulho fazia a gente prestar atenção. Nós olhamos tudinho, do começo ao final eu prestei bem atenção, eu até filmei.*

R: O que chamou a atenção?

Tainá: *O barulho, a forma que a roda girava, a câmera mostrava uma de cada ângulo. No final também a hora que eles jogam a câmera daí as pedras começam a cair sobre a câmera e destroem toda a câmera.*

As alunas Miriany e Tainá relatam a experiência com a obra em que se observa uma interação que tem por princípio o regime por ajustamento, fundado na lógica da sensibilidade, em que os parceiros da relação vão sentindo a maneira do outro ser em ato, na presença, de forma não previsível, por meio de um fazer sentir.

#### 4. Obra: *Bocas de ceniza* [Bocas de cinza] (2003/2004) – Juan Manuel Echavarría

Figura 27: *Bocas de ceniza* (2003/2004). Artista: Juan Manuel Echavarría



*Bocas de ceniza* consiste em uma série de oito vídeos em que diferentes pessoas cantam a capella sua tragédia pessoal. Todos esses homens e mulheres são vítimas da violência e do deslocamento forçado como resultado da guerra interna na Colômbia, que dura já meio século e envolve a guerrilha, o exército e os paramilitares. Nas últimas décadas, essa interminável luta pelo controle do território tem sido financiada pelo dinheiro das drogas; e sua vítima principal é a população civil desarmada. Os cantos pessoais em *Bocas de ceniza* podem ser vistos como micro-histórias dos esquecidos, que contradizem a história triunfalista expressa nos hinos nacionais.<sup>50</sup>

Vanessa (14 anos – 7ª série) Escola C: *Aquele do vídeo de um senhor cantando a música do tipo o senhor Deus ajudava ele no momento da guerra, que eles estavam machucando ele, torturando ele...*

R: O que no vídeo te pegou?

Vanessa: *As palavras que ele falava, pelo menos o que a gente entendia porque não era na nossa língua fluente.*

Camila (14 anos – 7ª série) Escola C: *Como era espanhol a gente entendia poucas palavras, mas ele tinha um olhar triste e a música também falava que ele precisava de ajuda e no final da guerra acho que ele salvou o irmão ou não foi, o irmão dele morreu*

Vanessa: *Ficou com um trauma*

Camila: *Então foi bastante chocante, até porque toda a história que a gente acompanhou na bienal e que a mediadora estava contando foi bem triste.*

As alunas Vanessa e Camila salientam a experiência com a obra fundada nos princípios da manipulação que opera transformações nos estados de alma, buscando motivar o parceiro a agir de uma determinada forma, principalmente por meio da persuasão. Na interação com a obra, as alunas buscam construir um significado, entender, colocando-se na relação e atuando em função do conteúdo. São, também, motivadas pela expressão facial que as sensibiliza, resultando numa dinâmica interacional sustentada por uma motivação por ajustamento.

Otávio (15 anos – 7ª série) Escola C: *Sim aquela da Colômbia daquele homem cantando. Aquela me chamou bastante atenção sobre as drogas que tem lá na Colômbia, sobre o tráfico. Aquela lá me chamou bastante atenção.*

R: O que na obra te tocou?

Otávio: *Dava para ver a expressão dele pelo sofrimento, o rosto dele mostrava o sofrimento, o que aconteceu com ele e os amigos e os familiares dele. Isto aí que chamava bastante atenção.*

Emili (17 anos – 7ª série) Escola B: *Foi bem interessante também eles falando sobre a vida deles, sobre paz, eles querem mais paz. Dava para ver no rosto que eles cantavam assim era de tristeza, o olhar deles. Teve uns colegas que falaram: olha o olho dele, um é menor e*

<sup>50</sup> Texto retirado do catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 159). A obra consiste num vídeo transferido para DVD (18'15"). O artista Juan Manuel Echavarría é natural de Medellín, Colômbia, 1947. Vive em Bogotá, Colômbia.



*Consummons racial!* é uma grande prateleira na parede, onde caixas e frascos de diversos produtos comerciais se acumulam como num supermercado. Um olhar mais atento a essa colorida justaposição de imagens revela que em todos os produtos aparece a imagem caricaturizada de um personagem de raça negra ou é utilizada uma referência textual à raça, com nomes como "Aunt Jemima", "La Blanquita", "La Negrita", ou simplesmente "Negro". Os traços raciais são exagerados até devirem um estereótipo: olhos abertos, boca grande, dentes brancos, em uma expressão de alegre conformidade de um papel social forçado pelo colonialismo, ou, como é definido pelo artista, "[o] sorriso de aceitação beata de uma relação de poder desigual".<sup>51</sup>

Dábila (16 anos 8ª série) Escola B: *eu achei também da Bienal interessante é aquela dos produtos de limpeza, ela disse que era arte aquilo. Eu só olhei assim por cima era produto de limpeza, imagina fazer arte com produto de limpeza!*  
*Aquela que eu falei dos produtos de limpeza, isto que ela nem mostrou. Mas eu olhei e já achei interessante. É muito bonita, eu adorei. Uma coisa que a gente usa no cotidiano ele fez arte.*  
*Só dos produtos de limpeza aquilo me marcou!*

A aluna Dábila relata uma experiência diferenciada com a obra em que demonstra a ocorrência de uma sensibilidade perceptiva, caracterizada por uma apreensão das variações do mundo exterior, nesse caso os objetos do cotidiano transformados em arte. Apesar de reconhecer os elementos do cotidiano, no contato com a obra, a aluna lançou um modo de olhar para os mesmos objetos como coisas imprevistas, sem fechar a possibilidade de criação inerente da arte, caracterizando uma interação fundada no regime por ajustamento.

## 6. Obra: *Tinieblas* [Trevas]. 2009 - Edgardo Aragon

---

<sup>51</sup> Texto retirado do catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p.144). A obra consiste em produtos comerciais de diversos países, prateleira em madeira. O artista Jean-françois Boclé é natural de Martinica, 1971. Vive em Paris (França) e Bruxelas (Bélgica).



Figura 29: *Tinieblas* [Trevas]. 2009. Artista: Edgardo Aragon



Fonte: <http://bienalmercosul.siteprofissional.com/artista/224>

*Tinieblas* [Trevas] (2009) é uma videoinstalação realizada no município de Ocotlán de Morelos (México), que reúne as interpretações individuais de uma banda formada por treze músicos. De pé sobre pequenas pedras chamadas de mojoneras, utilizadas para delimitar fronteiras, tocam uma marcha fúnebre que, de maneira poética, alude aos conflitos territoriais e à existência de divisões não somente políticas, mas, também, ideológicas na região.<sup>52</sup>

Camila (14 anos – 7ª série) Escola C: *Até que ontem eu tinha comentado que tinha uma obra na exposição que tinha um grupo de cantores que estavam tocando, cada um em seu momento. Até quando eles estavam em cima da pedra eu pensei era uma homenagem ao Luan Santana, mas não tinha nada a ver com a coisa.*

A aluna Camila interage com a obra, deixando-se persuadir por uma estratégia de manipulação, que se configura por meio de uma motivação interior, provocada pela percepção de um papel temático. A transformação do estado de alma eufórico não se sustenta na relação com a obra, ao perceber que a promessa não se confirma, podendo caracterizar a dinâmica relacional como uma experiência disfórica regida por uma manipulação acidental.

Bianca (13anos – 7ª série) Escola B: *Eu cheguei em casa, porque todo mundo falava que a Bienal era legal, e eu cheguei contando para minha mãe e todo mundo que era legal porque tu vê coisas que eu nunca imaginava ver. Eu contei daquele que, bem no comecinho que tu entrava assim, era tipo um vídeo deles tocando, tinha visto de longe pensei que fosse um quadro e começou a se mexer, cheguei mais perto eu vi que era um vídeo. Eu achei aquele*

<sup>52</sup> Texto retirado do catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 99). O artista Edgardo Aragón é natural de Ocotlán, Oaxaca, México (1985). Vive em Ocotlán.

*lá muito legal. Até que ela explicou que tinha um que parecia que não estava tocando junto com eles, não tinha o mesmo ritmo.*

*Bianca: Eu gostei assim porque eles tocavam, a gente vê assim na televisão, mas aquilo não era uma televisão, era um quadro, só que um quadro diferente.*

*Thayssa (15anos – 7ª série) Escola B: ele queria fazer uma coisa diferente, inovar. Mandou cada um tocar uma música em ritmos diferentes. Ela explicou que era uma testagem que ele tinha feito.*

*Thayssa: Eu achei interessante, eu achei bem legal. Porque não é uma coisa que a gente vê todo o dia. Obra geralmente é pintada, em tela. E foram muitas coisas diferentes, não foi só em tela que a gente viu, a gente viu em bandeira, a gente viu pintado na parede, a gente viu várias coisas. Então para mim foi legal, foi interessante.*

As alunas Bianca e Thayssa relatam a experiência com a videoinstalação, em que se percebe uma desconstrução do conceito tradicional de arte como pintura, como quadro na parede. A interação por manipulação coloca dois sujeitos em relação, sendo que um deles tem uma intencionalidade em seu agir. A forma de manipulação da obra foi apresentar uma regularidade que não é previsível e que foi provocada pelo desafio de se confrontarem com um “quadro em movimento”.

*José (13 anos - 7ª série) Escola B: Teve uma obra que eu não entendi muito bem, tinha umas pessoas tocando, eu não entendi assim, o que o artista queria passar. Eu não consegui entender. Eu sei que eles eram todos do mesmo país, todos mexicanos. Eu não entendi o que o artista queria passar.*

O aluno José relata uma experiência com a obra em que não consegue construir uma significação, o que poderia ser configurado nos regimes de interação como um acidente. Landowski (2012, p.71) ressalta que “uma vez que não permite qualquer forma de entendimento, apresenta-nos como o absurdo”.

7. Obra: *Drinking song* [Canção de bebedeira]. 2011 – Donna Conlon e Jonathan Harker

Figura 30: *Drinking song* [Canção de bebedeira]. 2011. Artista: Donna Conlon e Jonathan Harker.



Fonte: <http://bienalmercosul.siteprofissional.com/artista/204>

Em *Drinking song* [Canção de bebedeira] (2011), Donna Conlon e Jonathan Harker utilizam latas e garrafas de cervejas panamenhas para tocar o hino norte-americano – que encontra origem em uma “drinking song”, ou “canção de bebedeira”. Os nomes das bebidas curiosamente refletem o imaginário em torno do Panamá. Irônica e humorada, a peça evoca a complexa relação entre os dois países e aponta para a arbitrariedade e o delírio por trás da construção de símbolos nacionais.<sup>53</sup>

Maycon (15anos – 8ª série) Escola B: *Eu gostei mais das garrafas, do cara cantando o hino dos Estados Unidos nas garrafas de cerveja, aquele foi mais tri.*

R: O que você entendeu daquilo?

Maycon: *Primeira coisa que todas as pessoas dos Estados Unidos são tudo bebum. Que o hino deles veio de uma música de bêbado.*

R: Como você sabe disso?

Maycon: *A mediadora contou. O hino deles veio de uma música de bebedeira.*

R: Você acha que eles são tudo bêbado?

Maycon: *A maioria.*

O aluno Maycon relata uma experiência com a obra fundada no regime de manipulação, ao construir uma significação, tendo, como referência, um discurso apresentado pela mediação que motiva sua forma de agir, ao entrar na vida interior do outro parceiro da relação.

<sup>53</sup> Texto retirado do catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 92). Donna Conlon (Atlanta, Estados Unidos, 1966) e Jonathan Harker (Quito, Equador, 1975) vivem na Cidade do Panamá, Panamá. Foto: Francisco Málaga.

8. Obra: *Proyecto Uruguay* [Projeto Uruguai] (2011) – Marcelo Moscheta

Figura 31: *Deslocando territórios: Proyecto Uruguay* [Projeto Uruguai] (2011). Artista: Marcelo Moscheta



Fonte: <http://bienalmercosul.siteprofissional.com/artista/244>

*Deslocando Territórios: Proyecto Uruguay* [Projeto Uruguai] (2011) é um trajeto como viajante solitário que o artista realizou ao final do mês de abril pela zona fronteiriça dos pampas, especificamente desde a Barra do Quaraí até Pelotas. Sua experiência reflete o resgate da memória da paisagem, por meio do recolhimento de pedras classificadas e organizadas em seguida. Sua exposição foi realizada na cidade de Pelotas, mais especificamente no Museu de Arte Leopoldo Gotuzo, durante o mês de julho.<sup>54</sup>

Amanda (12 anos – 7ª série) Escola C: *Pois é, eu fiquei olhando, mas o que é aquilo ali, meu Deus? Ontem eu não consegui dormir pensando. Tinha aquelas pedras no chão e tinha um paredão que parecia as marcas da pedra com pó, assim.*  
 Amanda: *Mas aquele da pedra eu não entendi...*

A experiência da aluna Amanda, com a obra *Deslocando territórios*, revela a ocorrência de um acidente, que são acontecimentos eventuais que surgem de forma aleatória. A obra não estava no roteiro do grupo, mas como sobrou tempo e a professora pediu para ver *O coro das queixas*, localizado no último pavilhão, ao passar em frente à obra, a aluna foi provocada pela visualidade, ocasionando uma ruptura. A perturbação que resultou dessa relação de descontinuidade com a obra,

<sup>54</sup> Texto retirado do catálogo da 8ª Bienal do Mercosul (2011, p. 324). Marcelo Moscheta é natural de São José do Rio Preto (1976). Vive em Campinas, SP.

caracteriza-se por não possibilitar o entendimento, sendo a sua ocorrência imprevisível.

As obras destacadas nesta análise foram enfatizadas pelos alunos por terem produzido sentidos diversos na interação. Ao analisar os sentidos que foram relatados pelos alunos na experiência com a arte contemporânea, observa-se a recorrência de algumas expressões utilizadas por eles para nomear as percepções. Expressões como: *É diferente; Achei interessante; É lindo; É estranho, Não entendi;* se repetem, caracterizando diferentes formas de interação e de produção de sentido com a arte contemporânea.

## 8- O MEDIADOR E O PROFESSOR DE ARTE COMO ACTANTES NA APREENSÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA

A Bienal do Mercosul tem como objetivo atingir um grande número de alunos a cada edição. Este público escolar é acolhido, na sua maioria, pelo Projeto Pedagógico que desenvolve diferentes ações com o intuito de promover o contato dos alunos e professores com a arte contemporânea. Uma das principais ações realizadas pelo educativo da Bienal é a formação de mediadores e a atuação destes na condução das visitas guiadas.

Na interação com a arte contemporânea, os espectadores são convidados a participar do diálogo e completar a obra, atuando como uma das instâncias enunciativas na elaboração de sentido. Observei que nas visitas guiadas, a ação da mediação na Bienal do Mercosul constitui-se num enunciador em potencial que atua, diretamente, na relação do espectador com a obra, influenciando, significativamente, a construção dos sentidos por parte dos alunos.

Quando questionados sobre a importância da mediação na condução das obras, os alunos são enfáticos em afirmar a necessidade e a importância de ter alguém explicando as obras. Como relatam os alunos Emili, Otávio, Carla, Viviane e Clara:

Emili (17anos – 7ª série) Escola B: *Não, acho que não seria tanto porque a gente ia ficar olhando assim, só olhando não iríamos saber nós mesmos explicar o que era, ia ficar só olhando e interessante e tá. Na hora que eles explicam, dá mais uma ideia do que era a visão das pessoas, é bem legal.*

Otávio (15 anos – 7ª série) Escola C: *É bom porque ela nos diz coisas que nós não sabíamos para poder ter mais detalhes das coisas que são mostradas lá no Mercosul, mas também não só nesse lugar, pode ser em outros também. É bom ter estas pessoas dizendo o que esta acontecendo naquilo, saber direitinho o foco que precisa saber. Explicou bastante, ela respondia, tu não precisava perguntar, antes de responder ela falava.*

Carla (15anos – 7ª série) Escola C: *Ela sabia direitinho o que era. Ela pedia perguntas, mas ninguém tinha mais perguntas, porque todo mundo pensava no que ia responder na pergunta dela, ela já respondia bem antes que a gente perguntasse porque não tinha como a gente responder porque já estava tudo bem explicadinho, muita coisa que a gente não sabia o que era, ela explicou lá.*

Viviane (13 anos – 7ª série) Escola C: *Numa Bienal nunca explicaram tanto assim como esta que eu fui. Porque lá (na outra Bienal) eles pediam para agente dar as perguntas para eles responderem, ela foi a primeira que eu cheguei na Bienal e explicou direitinho sem a gente perguntar o que é e o que não é. A gente até ajudava ela numas coisas que a gente sabia. Ela explicou coisas que a gente nem sabia que existiam, tipo este negócio do, daquela bandeira preta, do complexo do alemão, eu não sabia nada disto, ela explicou direitinho. Se não fosse ela eu também não ia ficar sabendo.*

Clara (12 anos – 7ª série) Escola C: *foi porque ela explicava até os mínimos detalhes, ela sabia tudo. Teve uma hora que nós sentamos ali e ela nos dando livros. Eram livros cheios de siglas, de enigmas e coisas que estavam ali escritos, mas tinha partes pintadas de preto para ninguém descobrir o que estava ali e ela explicava tudo que estava ali. Era bem legal*

A incompreensão é uma característica da experiência com a arte contemporânea, tendo em vista que o público, em geral, ainda não tem parâmetros construídos para compreendê-la. Os alunos, apesar de estarem abertos para a experiência com a arte, não fogem à regra, pois relatam a dificuldade de entendê-la, justificando a importância da mediação nesse processo. Como revelam os alunos Maycon e Jade nas suas falas:

Maycon (15 anos – 8ª série) Escola B: *O que eu vi lá tinha gente que não estava acompanhada da mediadora, não entendeu nada.*

Jade (13 anos – 7ª série) Escola B: *Ajudou bastante, se eu tivesse ido sozinha, eu não ia entender nada.*

Os alunos relatam a contribuição da mediação para o entendimento das obras que, caso contrário, não seria possível, ficando a dúvida, a incerteza e a incompreensão. Cocchiarale, no livro *Quem tem medo da arte contemporânea* (2006), ressalta essa prática generalizada do mundo institucional das artes que compreende o grande público de necessitar da mediação pela palavra para a produção de sentido. Para o autor, “a explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco” (COCCHIARALE, 2006, p.14).

Para ilustrar esse fato apresento o relato da aluna Bianca que descreve o processo de significação construído em torno da obra, influenciada pelo discurso da mediação.

Bianca (13 anos – 7ª série) Escola B: *passou um monte de coisa pela minha cabeça isto aqui pode ser tal coisa, se ela explica é bem melhor, faz que eu entenda. Se eu fosse sozinha eu iria entender de outro jeito. Que nem aquele que tinha uma imagem que ela era feita com alfinete. Eu não sei o que iria passar pela minha cabeça, eu nunca pensei que fosse um mapa diferente. Ia passar várias coisas na minha cabeça menos isso*

R: O que passa na tua cabeça não seria muito mais interessante do que um mapa diferente?

Bianca: *Não, acho melhor eu saber que é um mapa diferente, senão eu podia contar para as pessoas uma coisa que é bem diferente da outra.*

R: O que você pensou daquela obra?

Bianca: *Gostei, mas a primeira vez que eu vi não pensei que fossem alfinetes, ficou muito linda porque é muito diferente. O alfinete vai até o outro lado, passa do quadro até a parede.*

A aluna Bianca afirma que, inicialmente, *passou um monte de coisa na minha cabeça*, e que, com a informação da mediação, o pensamento foi direcionado para um único sentido, impedindo o exercício criativo de lidar com a provocação da obra. Esse fato reforça o pensamento de Cocchiarale (2006, p.14), quando afirma que as pessoas querem entender a obra em vez de senti-la, “entender significa reduzir a obra à esfera do inteligível” e que o sentir implica perceber as redes de relações possíveis ou não de serem estabelecidas pelo jogo proposto pelo artista.

A aluna Mariany explicita este exercício de sentir a obra, quando relata *eu olhei, assim passou um vídeo na minha cabeça*, que envolve as percepções, as sensações, os sentidos. Diferente do entender que necessita de informações para organizar as ideias de forma inteligível.

Miriany (15 anos – 7ª série) Escola B: *Teve muitas coisas que eu olhei assim, passou um vídeo na minha cabeça, só que eu não entendi. Daí quando ela falou, tu vai juntando tudo isso e meio que tu acaba entendendo o conjunto inteiro. Não dá para ti entender, interpretar direito sabe, como ela te fala isto vem disto e por isso, tu acaba entendendo.*

Dewey diferencia uma experiência predominantemente intelectual ou prática de uma experiência distintivamente estética ao observar o interesse e o propósito que as iniciam e as controlam. “Em uma experiência intelectual, a conclusão tem valor por si só. Pode ser extraída como uma fórmula ou uma verdade” e o fim caracteriza-se por apenas uma integração das partes (Dewey, 2010, p.138). O que distingue uma experiência como estética “é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante” (DEWEY, 2010, p. 139). Ou seja, a experiência estética se caracteriza por compactar distintos momentos anteriores de



longa duração num momento de clímax que abarque em si todas as outras vivências.

A fala da aluna Amanda, ao comentar a importância da mediação na visita guiada, relata uma experiência com a obra, sem a participação da mediação em que o entendimento da proposta artística não foi possível, ficando a dúvida a persistir no pensamento.

*Amanda (12 anos – 7ª série) Escola C: A gente não ia entender nada se ela não explicasse porque, tipo aquele obra das pedras que ela nem chegou a explicar, está lá um monte de pedra, como ela não explicou, não tem como entender. Um lacre aqueles de mercado, não tem como entender porque ela não explicou. Por isso é importante porque daí a gente não entende as obras se ela não explicar.*

*Amanda: Pois é eu fiquei olhando, mas o que é aquilo ali, meu Deus? Ontem eu não consegui dormir pensando. Tinha aquelas pedras no chão e tinha um paredão que parecia as marcas da pedra com pó assim.*

Observa-se uma alteração no estado de espírito provocado pela interação com obra que mobilizou o pensamento a partir das sensações vivenciadas. Caracterizou-se por ser uma experiência extensiva no tempo em que não foi possível naquele momento a conversão das tensões para um desfecho inclusivo, mas que se encaminha para este fim. Enquanto que a experiência intelectual, que é a oportunizada pela mediação, finaliza-se nela mesma ao integrar as partes.

Retomando a perspectiva da leitura semiótica do sensível aplicada na análise dos sentidos produzidos pelos alunos na experiência com a arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul, evidenciou-se, nos relatos, quatro regimes distintos de sentido e interação: a programação, a manipulação, o ajustamento e o acidente. Na conceituação do regime de sentido apresentada por Landowski, a programação e o acidente são duas formas de não sentido, um por recair na rotina e se caracterizar pela insignificância; e o outro por ser regido pelo acaso, sendo da ordem do sem sentido. A manipulação, por ser motivada pela intencionalidade, gera uma significação; e o ajustamento resulta da união de sensibilidades, portanto passa a fazer sentido.

Transferindo essa categorização para análise dos sentidos produzidos pelos alunos por meio da mediação, através do discurso manifesto da “Geopoética” apresentado pela curadoria, que fundamentou a condução do percurso e a leitura das obras na visita guiada, observa-se que a ação educativa entra como um terceiro elemento na relação espectador e obra. Nesse agenciamento, há uma troca de

objeto valor (discurso), uma informação que circula entre os sujeitos (aluno e obra) em torno do qual se desenrolam ou são motivadas suas ações, no caso específico, o entendimento da obra. Ou seja, o aluno passa a construir uma significação, mesmo que provisória sobre a obra, influenciado pelo discurso que o satisfaz e motiva momentaneamente.

Na ausência deste discurso mediando a relação obra e aluno, observou-se, as falas dos alunos, a ocorrência do regime de acidente, que caracterizou por um processo interativo, fundado sobre o princípio da incompreensão, do não entendimento, causando uma perturbação por não conseguir construir uma significação em relação à obra, sendo da ordem do sem sentido.

A programação e o ajustamento são dois regimes de interação que não são influenciados pela mediação das obras para que ocorram, pois dependem, exclusivamente, da relação direta entre sujeito e obra. No primeiro caso, se o aluno apenas segue um roteiro tendo como princípio que são obras e que por serem obras de arte todas são “lindas”, a informação apenas reforçará esta impressão, podendo motivá-lo a construir uma significação a partir do conceito já objetivado. No segundo caso, se ocorrer a união sensível entre o aluno e a obra a partir do ajustamento de sensibilidades, do contágio, a mediação poderá interferir, negativamente, nesta relação, construindo uma significação posterior por influência externa, caracterizando uma conjunção com a obra.

O campo da mediação na arte é um campo muito delicado de atuação e sofre muitas críticas, principalmente por parte dos especialistas da área, pois se percebe geralmente uma condução na leitura das obras. No entanto, para a maioria dos professores de Arte, este é um lugar confortável em que se transfere para um terceiro a condução da visita e a construção da significação sobre as obras, pois nem sempre professor se autoriza a fazê-lo, colocando-se no mesmo lugar de espectador do aluno.

Landowski (2012b) diferencia as concepções que envolvem a experiência sensível, salientando dois modos de como o observador olha para o objeto: a leitura como um exercício de construção de uma significação a partir do reconhecimento do que está representado, codificado; e a apreensão como uma possibilidade de relação a ser construída pelo sensível, um modo de olhar sem envolver um

conhecimento construído sobre o outro, um olhar aberto para as coisas imprevistas. “Um olhar que não fecha a possibilidade de criação”<sup>55</sup>.

Este é o grande desafio para as instituições e profissionais que lidam com a mediação e o ensino da arte: buscar um meio termo na ação pedagógica que vise à construção da significação e que também possibilite a experiência sensível direta com a obra. Penso que as duas abordagens não se excluem, pois ambas são pertinentes no contexto de uma Bienal. Em relação à abordagem com a arte contemporânea, esse é ainda um caminho a ser construído, não existem receitas prontas, mas é importante encontrar o equilíbrio entre a leitura e a apreensão das obras, considerando que são duas formas de sentido sinalizadas pelos alunos como significativas.

Por este viés, a Bienal do Mercosul tem essa potencialidade de oportunizar a experiência com a arte que é fundamental para o exercício de apreensão estética. Os educadores e as instituições que promovem o contato com a arte contemporânea têm na atualidade um grande desafio em criar dispositivos que possam agenciar os sentidos na experiência sensível e inteligível com a linguagem artística. A arte contemporânea se mostra de forma conceitual, provocando outro modo de experiência e de saber que desencadeia sensações, percepções e afetos por meio de imagens, sons, palavras, objetos e lugares.

As mediações com a arte contemporânea promovidas pelo Projeto Pedagógico da Bienal do Mercosul são desafiadas, a cada edição, a construir um percurso que ainda não é dado, mas precisa ser experimentado, vivenciado e avaliado diante da experiência com as obras. A arte contemporânea lida com referências de diversos contextos, linguagens que, ao conhecer, ampliam nosso entendimento. Porém, uma mediação deve priorizar uma abordagem que oportunize uma apreensão sensível do sentido, o sentir a obra, para posteriormente, acessar ou não informações que ampliem o modo de ver/entender a obra.

Neste contexto educativo, os professores de arte têm um importante papel a desempenhar, sendo que a concepção de arte enfatizada no ensino ministrado nas escolas influenciará, diretamente, a experiência dos alunos com a arte. Nas entrevistas com os alunos, questionei sobre a importância das aulas de arte na

---

<sup>55</sup> Comunicação oral no Curso Semiótica da Interação. (PUC/SP, abril 2013). O autor apresenta esta diferenciação no texto ¿Habría que rehacer la semiótica? (2012b, p. 145).

escola para a compreensão das obras. Apresento a percepção deles sobre a prática de ensino.

Escola A: Mostra Eugênio Dittborn

Jéssica (14 anos – 7ª série): *A gente faz desenho abstrato, desenho pontilhado. Aqui é uma coisa. Na sala de aula a gente quer fazer coisas bonitas, bem coloridas e não que nem lá, é bem diferente. Lá tinha tipo uma foto e o desenho.*

Vítor (12 anos – 6ª série): *Muito, ajudam muito. Meu professor de arte fala muito sobre a arte contemporânea, como foi. A maioria dos artistas usava aquilo como um tipo de experiência como os pais deles passaram ou eles viveram, para entender a arte daquele tempo. Eu acho interessante que o professor explique para a gente já ter um conhecimento.*

Verônica (14anos – 8ª série): *Ajudam bastante. É como o professor fala, é desenho abstrato, tem desenho que a gente pode fazer com linhas. Como é arte, de como a gente pode desenhar, o que a gente pode ver, fazer, como é o mundo artístico.*

Andressa (14 anos – 8ª série): *Ajuda bastante. Arte é tu pegar fazer um desenho é uma arte. Tu pintar, desenhar.*

Amanda (13 anos – 6ª série): *Este tipo de arte, assim? Eu acho que não. O conteúdo que eu tive aqui, não. Não me ajudou nada. As cores, não focadas em artes de outros artistas que nem tipo ela mostrou algo assim, mostrando cada tipo de arte, só de cor, mas nada que tu possas ter noção de algum dia ver e aprender*

Bruno (12 anos – 6ª série): *Até então, aqui, sobre artes a gente só teve tipo leitura e desenhos, como fazer um desenho. A gente teve só os conceitos e termos de um desenho, como policromia, como as linhas, quentes e frias. A gente teve exercícios de desenho e tal só para a gente trabalhar nossa arte, mas a gente não teve nada igual.*

Eduardo: (16 anos – 8ª série): *Na aula de artes eu nunca dei tanta importância aos trabalhos, tu ver as figuras nos livros e tu não dá tanta bola, mas quando tu vê as figuras feitas pelo artista é diferente.*

Elieser (13 anos – 6ª série): *até que uma aula ele mandou a gente comprar sabão e fazer uma escultura, essa eu achei bem legal esta aula.*

Observa-se, pelos relatos dos alunos, uma prática artística com influência do ensino da arte tradicional que se reduz “a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor que passa para os alunos informações” (FERRAZ & FUSARI, 2110, p.25). Os alunos descrevem atividades e técnicas realizadas na escola que se apresentam desvinculadas de um conhecimento da arte, obras e artistas. Os alunos Jéssica, Amanda e Bruno reconhecem a diferença entre as atividades desenvolvidas na escola e a experiência

com a arte vivenciada no Santander Cultural durante a Bienal, ressaltando que o ensino da arte não os prepara para esse conhecimento.

#### Escola B: Geopoéticas – Cais do Porto

Thayssa (15anos – 7ª série): *Ajuda. A professora procura explicar bem para a gente. Ela deu este quebra-cabeça para a gente só que do jeito da gente fazer, não tentando olhar, entendeu. A professora sempre procura mostrar um monte sobre a natureza para a gente, sempre, em todos os anos. Ela não quer fazer só de uma coisa, ela dá de tudo, ela dá várias coisas, a Monalisa, ela dá de tudo quanto é coisa. E a natureza é o que ela mais dá, gosta de puxar pela gente, pela natureza que está sofrendo.*

Maycon (15 anos – 8ª série): *Ontem, tudo o que elas perguntavam eu sabia responder. Eu disse onde é que se encontrava o quadro do Abaporu, a peça original, eu disse na Argentina. A professora tem o costume de misturar os artistas, a gente fez o Abaporu com Romero Brito e ficou bem legal.*

Jade (13 anos – 7ª série): *mais ou menos. Acho que não, sei lá. Porque não é a mesma coisa a gente só vai fazer o que a professora mostra, sei lá é diferente.*

Bianca (13 anos – 7ª série): *A arte que eu aprendo na escola é bem diferente. Lá a gente pode ver que é tudo mais criativo, tudo mais diferente. A da escola não se parece muito com o que a gente vê lá.*

Juliana (13 anos – 7ª série): *É bem diferente porque a professora fala uma coisa e quando fala, e lá eles mostram, explicam. Eu fiquei assim, como assim, ninguém me avisou. Quando eu chegar lá eu vou ver como é que é.*

Maycon (15 anos – 8ª série): *é que talvez no pavilhão que a gente viu, é que a professora de História queria que a gente fosse naquele que a gente está estudando sobre nosso conteúdo e nós fomos no pavilhão que a gente ainda vai estudar. Eu esperava mais escultura, alguma coisa mais trabalhada.*

Dábila (16 anos – 8ª série): *Eu também porque é o que a gente está trabalhando. Eu gosto do tipo do Picasso que é o que a gente está estudando.*

Os alunos da escola B referem-se a alguns artistas, como Romero Brito, Picasso e citam obras, como a Monalisa e o Abaporu, demonstrando ter conhecimento de arte e que esse conhecimento foi trabalhado nas aulas. Ressaltam a qualidade do trabalho da professora que explica bem a matéria e os desafia a criar, a serem originais nos seus trabalhos.

Observa-se, nos relatos, que o conhecimento de arte está presente na escola, porém mais dentro de uma concepção de arte moderna, que privilegia os grandes mestres e as vanguardas artísticas, enfatizando as linguagens tradicionais como

pintura e escultura. O estranhamento com a arte contemporânea aparece nas falas das alunas Jade, Bianca e Juliana que consideraram muito diferente a arte visualizada na Bienal daquela que é trabalhada na escola, assim como os alunos Maycon e Dábila que esperavam ver na Bienal algo mais bem trabalhado, como escultura e pintura que está mais próximo daquilo que consideram arte.

Martins (2002, p.53) afirma que “a obra de Arte e sua história entraram pela porta da escola possibilitando o acesso”. Mas questiona que arte e qual olhar sobre a arte entrou na escola? Ressalta a necessidade de nos tornarmos professores pesquisadores: “ávidos por descobertas, atentos a tudo que nos possa abrir horizontes, corajosos e ousados para permitir o caos criador e o estudo que nos leve para o que ainda não sabemos” (MARTINS, 2002, p.55).

#### Escola C: Geopoéticas – Cais do Porto

Otávio (15 anos – 7ª série): *Sim, ajuda. Entender assim, por exemplo, vamos supor que tem um quadro com uma mancha, vamos dar uma suposição, se tu não entende a arte tu olha para aquele quadro e opa! é um quadro e chegou um cara e colocou um pingo de tinta. Agora se tu aprende arte tu sabe o que uma arte tem, tu vai ver o outro lado, o outro sentido do quadro que lá é uma imaginação que o artista teve de expressar uma população vamos supor, um quadro branco com um pingo preto, uma população pequena diferente da população grande, sabe uma coisa diferente. A arte muda o teu conhecimento para as coisas.*

Viviane (13 anos – 7ª série): *Sim. Quando a gente faz trabalhos assim que nem no ano passado que a professora deu, que era uma folha assim que tinha, era uma obra, ela nos fez entender o que tinha dentro daquela obra, entender o que aquilo lá passava para nós. E eu acho que isso ajuda muito. Que nem lá na Bienal tu vai olhar, uma pessoa que não sabe que não aprendeu o que é arte vai olhar e vai ver qualquer coisa. Quando tu aprende, quando tem uma pessoa para te ensinar tu vai saber o que tem por trás daquela obra, daquele quadro.*

Carla (15 anos – 7ª série): *Sim, porque a professora nos ensinou, nos deu desenhos, coisas para a gente fazer sobre a Bienal, como aquele lá dos tênis, várias coisas lá ela nos ensinou. Nos ensina muitas coisas que a gente vê e que a gente não vê lá. Tem tanta gente que chega lá e vê aquele quadro, como o Otávio disse, uma mancha, o que tudo mundo vai entender? Para mim não ia ser nem um quadro, é o que eu faço na rua ou em casa, um desenho. Eu boto um pingo de caneta para mim é aquilo lá, para outras pessoas pode ser aquilo lá. Para mim não pode ser tanta coisa que na hora que a gente vê está fora daquilo ali.*

Priscila (13 anos – 7ª série): *Ajudam. Antes de a gente ir ela explicou tudo como era, o que tinha. E a professora, nossa! É muito legal, ela explica nos mínimos detalhes as coisas. Quando tu vai fazer um trabalho ela dá as dicas de como a gente pode fazer, ela é muito legal.*

Jenifer (16 anos – 7ª série): *A professora fala coisas assim da gente às vezes, por exemplo, não sabe o que vai fazer no trabalho, mas daí quando ela vai falando tu já vai pensando, vai fazendo assim com a mente mesmo. Vêm ideias na cabeça.*

Carlos (13 anos – 7ª série): *A professora tem várias ideias boas e transforma aquilo numa boa atividade para a gente desenvolver.*

Camila (14 anos- 7ª série): *Bastante, na minha opinião algumas coisas assim me ajudaram bastante ontem. Porque a professora até já tinha comentado umas aulas antes sobre alguns artistas, só que não sobre as obras deles, só sobre os artistas. Daí até teve um artista, que eu não lembro agora o nome, que ela tinha comentado comigo na aula, eu cheguei lá tinha uma obra dele.*

Vanessa (14 anos – 7ª série): *É interessante que os projetos que ela faz na aula, nossas atividades, são interligados com os passeios que a gente faz, como o da Bienal. Como ela fez com o da foto e do jogo, que se interligavam junto com a Bienal.*

Camila (14 anos – 7ª série): *É cada aula sempre tem uma coisa, bah, como semana passada a gente tinha falado sobre isto, aí é sobre aquela aula. Semana retrasada tinha alguma coisa parecido com a obra que a gente viu antes. Sempre liga alguma coisa, é bem interessante.*

Amanda: *E ela ajudou bastante a gente, tipo: aquela obra, caso vocês não entendam quando chegar na Bienal, vou dar uma explicadinha agora. Como ela fez com o “Coro das queixas”, ela deu uma explicadinha para gente antes, ela explicou um pouquinho de cada obra antes de chegar à Bienal. Mas aquele da pedra eu não entendi...*

Os alunos reconhecem a importância das aulas de Arte para a compreensão da arte visualizada na Bienal, assim como a qualidade do trabalho pedagógico e a competência da professora de Arte em desenvolver o conteúdo conectado com as questões da contemporaneidade. Martins ressalta o papel fundamental do professor como mediador do conhecimento de arte na escola:

Independente das possibilidades físicas e materiais, no encontro com a Arte enquanto objeto de conhecimento, haverá sempre a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações em que possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura. Capaz ainda de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/fruidor/aprendiz. (MARTINS, 2002, p. 57)

É ancorada nesta percepção de educador/professor sensível que entendo a importância e abrangência da ação pedagógica como possibilitadora de brechas de acesso para que a experiência estética com a arte aconteça e produza sentidos. Considero o professor o principal mediador do conhecimento da arte na escola, para tanto precisa assumir este compromisso com um ensino da arte qualificado, agregar

a sua função os adjetivos de pesquisador, reflexivo, intelectual<sup>56</sup> e, principalmente, artista, ao criar situações e pensar desafios instigadores e estéticos, que caracterizam o processo criativo voltado para o ensino da arte.

Em relação à mediação, seja a escolar que é realizada pelo professor de Arte ou aquela que acontece nas instituições culturais e museus, é importante perceber a influência desta prática na experiência estética dos alunos com a arte. Segundo Martins (2002, p.56), “a mediação pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento de uma experiência estética e artística”.

Com a arte contemporânea, esta ação torna-se um grande desafio, pois ela vai se consolidando na prática, na observação atenta e sensível da forma como a interação com a obra acontece. É importante, neste processo, permitir o diálogo entre o sujeito e a obra, tangenciando aproximações possíveis que estimulem o público a estabelecer suas próprias relações com a obra, na e pela experiência, sem induzir a uma leitura formal ou conceitual pré-determinada.

Favaretto, ao recolocar em discussão o tema da função da arte na educação a partir do horizonte das transformações contemporâneas, em que enfatiza a mutação no conceito de arte e das práticas artísticas, considera “que o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato com a atitude e o trabalho dos artistas” (FAVARETTO, 2010, p.225). A arte na educação, segundo o autor, tem um valor disruptivo na atualidade, em que o aprendizado surge por meio da investigação, ao buscar interpretar os significados da experiência de algo que se mostra estranho ao primeiro olhar.

Favaretto segue seu pensamento, considerando que “a experiência com a arte e a sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico formal, perceptivo, embora possa conter tudo isso” (FAVARETTO, 2006, p. 232). Por isso enfatiza a necessidade de se olhar para a arte que surge da atitude dos artistas, para as imagens que resultam deste deslocamento subjetivo sobre o que é conhecido, para as experimentações mais diversas que funcionam como “interruptores da percepção”, ativando o conhecimento e a imaginação.

---

<sup>56</sup> Autores como GIROUX, PERRENOUD, SCHÖN, TARDIF E ZEICHNER tem problematizado os saberes profissionais e a formação docente, detendo-se a analisar as práticas pedagógicas diante dos desafios da contemporaneidade, ressaltando as características deste professor como intelectual, pesquisador e reflexivo.



O autor considera que as regras e categorias de julgamento da arte contemporânea não estão determinadas, elas ainda estão sendo criadas pela especificidade e singularidade do trabalho dos artistas. Ressalta que as artes da modernidade mostram que “há um pensamento na arte que é o pensamento efetuado pelas obras de arte” e que “as produções artísticas são efeitos desse inconsciente estético que articulam relações de saber e de não-saber, do real e do fantasmático” (FAVARETTO, 2010, p.233). E reforça a importância de quem está envolvido com o ensino da arte, de que faça seu próprio trajeto pela experiência da arte, interagindo ao mesmo tempo como praticante, amador ou pensador das artes.

## 9- CONSIDERAÇÕES DE FINAL DE PERCURSO

A problematização em torno das questões que envolvem a arte contemporânea vem me acompanhando há muito tempo e me levaram a fazer perguntas. As perguntas induziram à pesquisa. A pesquisa me instigou na busca de referenciais que pudessem indicar caminhos para o pensamento fluir e conduziram ao campo, onde encontrei a prática, a vivência, a experiência como possibilidades de reflexão.

A arte contemporânea foi o recorte temático que me moveu na investigação. O tema surgiu das minhas experiências em relação às propostas artísticas da atualidade e reforça aquela ideia que o objeto de pesquisa sempre está diretamente relacionado com os interesses e vivências do pesquisador, sendo assim, não está desvinculado da vida. A opção pela experiência estética com a arte contemporânea, como objeto de pesquisa, agregou a professora de arte no percurso, ao buscar compreender os sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea. Sendo assim, voltei meu olhar investigativo para a educação, mais, especificamente, para o espaço escolar, ao focar o ensino da arte. Pedi permissão para adentrar na escola, espiar a sala de aula, acompanhar a prática do professor e dialogar com os alunos.

Ao fazer as contas do tempo transcorrido nesse percurso, observo que se completou um ciclo: somam-se 10 anos de envolvimento com a investigação em torno dos sentidos produzidos no encontro/interação com a arte contemporânea. A pesquisa inicial envolveu os professores de arte e resultou na dissertação de mestrado, finalizada em 2005, e o percurso conclui-se, agora, com a tese de doutorado, que se voltou para a percepção das experiências estéticas dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. E um novo ciclo se inicia, com as inquietações advindas da pesquisa da tese.

A Bienal do Mercosul, como evento cultural, e a Rede Municipal de Ensino de Canoas, como campo de pesquisa, são os contextos que delimitei para as observações e registros de campo, ambos estão interligados entre si e relacionados com a minha atuação profissional. A Bienal é uma mostra internacional de arte contemporânea que visa a atingir, principalmente, os alunos das escolas públicas e privadas da região. As escolas da rede municipal têm, por hábito, participar deste

evento, uma cultura que ajudei a construir e sedimentar no período que fui coordenadora da área de Arte na Secretaria Municipal de Educação de Canoas.

Acompanhei, como espectadora, todas as edições da Bienal do Mercosul, da qual acumulo sentidos, ideias, percepções, dúvidas, provocações, compreensões, vivências, processos, enfim experiências e reflexões múltiplas que sedimentaram meu conhecimento em torno da arte contemporânea. Considero a Bienal um evento pontual no campo das Artes Visuais no nosso Estado, que a cada dois anos propõe uma cultura de formação e promoção da arte, contribuindo, significativamente, na construção do conhecimento e de vivências com obras, artistas, curadores, críticos, professores, colocando a cidade de Porto Alegre no circuito das grandes Bienais de Artes Visuais.

Nas minhas investigações envolvi-me, diretamente, com o evento da Bienal do Mercosul, na 4ª edição (levantamento de dados para o mestrado), na 5ª, 6ª e 7ª edições (para a escrita do projeto de tese), e na 8ª edição para finalizar a tese. Ressalto, pois, a relevância deste evento para a minha formação cultural e profissional, tendo contribuído para a construção de um repertório conceitual, imagético e de vivências, em relação à arte como linguagem artística, assim como campo de reflexão teórico.

Na visita à Bienal, temos, geralmente, uma relação mais direta com as obras e artistas envolvidos na mostra. O discurso da curadoria, que se manifesta na organização conceitual e formal da mostra, frequentemente, fica em segundo plano. Ao envolver-me mais intensamente com a Bienal, por meio da pesquisa, pude observar as potencialidades deste evento, pela abrangência e intencionalidade das discussões que se manifestam na organização conceitual da mostra por meio da curadoria artística.

As transformações que vêm ocorrendo na arte contemporânea, que não mais se organiza a partir de uma classificação em modelos fixos ou em função de *ismos*, como nas vanguardas artísticas, exigem, atualmente, a função do curador. O curador é o profissional que substitui o crítico de arte na contemporaneidade e atua na organização da contaminação da arte pela multiplicidade de manifestações, em que a vida passa a fazer parte da obra. A tarefa de organizar a diversidade presente na arte e de estabelecer nexos e relações entre artistas e obras “migrou para a subjetividade de um outro agente, o curador, cuja função é a de criar temas,

selecionar artistas e as obras num circuito de exposições independentes ou institucionais” (COCCHIARALE, 2006, p. 73).

Ao buscar perceber os sentidos produzidos na relação com a arte contemporânea, deparo-me, também, com o sentido construído em torno de uma mostra com as dimensões da Bienal do Mercosul que, no caso da 8ª edição, contou com a participação de 105 artistas, reunindo 186 trabalhos, de 31 países, a partir do tema *Ensaio de Geopoética*. A exposição que, num primeiro momento, se mostrou muito geográfica e política, construída em torno das questões de país, Estado e nação, discutindo os conceitos de fronteira, território, conflito, símbolos entre outros; aos poucos foi revelando camadas de significação, textos e intertextos, zonas de aproximação, silêncios, rupturas e diálogos.

Uma curadoria também pode levar a perceber sentidos que não necessariamente estão explícitos na obra, mas que surgem pela aproximação com outros trabalhos. O trabalho do curador, ao selecionar e aproximar as obras, gera um movimento de comunicação e contaminação, permitindo o surgimento de sentidos ao colocá-los em relação entre si e com o público. A exposição constitui, assim, um todo ao articular as partes sem comprometer a infinidade de sentidos das obras. O ponto de vista adotado pela curadoria torna-se uma parte integrante para que uma Bienal aconteça e faça história. Como ressalta Alves:

A curadoria como instituição é um processo que tem pregnância, um conjunto de experiências que têm sentido e que estão conectadas. Ela será um acontecimento quando estabelecer a ligação entre os sentidos. Ela será temporal porque a rede de experiências que ela mobiliza pede uma sequência, um futuro. (ALVES, 2010, p. 50)

Essa dimensão da curadoria institucional, como acontecimento que mobiliza cada edição da Bienal, vem escrevendo sua história e deixando suas marcas sensíveis numa geração que é convidada a participar e interagir com as obras, construindo suas significações. Penso que a escola, em especial o professor de arte, ainda não conseguiu dimensionar o potencial que um evento deste porte possui ao produzir sentidos, por meio de estésias e pensamentos, que, geralmente, ficam atrelados a um passeio, não havendo uma posterior apropriação dos conceitos e reflexões em torno da experiência. A relação da escola com a Bienal ainda é muito superficial, não adentra nas camadas de possíveis conexões entre a arte e a vida,

fica restrita a uma experiência desvinculada da rotina e do conhecimento escolar, que se esvai nela mesma.

Como professores de arte, estamos inseridos no evento da Bienal através do Projeto Pedagógico, que nos aproxima dos momentos de formação e mediação, envolvendo-nos mais intensamente com a concepção pedagógica da mostra. Ressalto, pois, a importância de participarmos mais ativamente dos diálogos que são oportunizados para professores de arte e público em geral, visto que, como profissionais da área, precisamos nos apropriar dessas informações que nem sempre são acessadas em apenas uma visita, exigindo um olhar mais atento e fundamentado para a compreensão do discurso curatorial e pedagógico, que define a seleção e aproximação de obras e artistas em cada edição.

Um evento da dimensão de uma Bienal do Mercosul, que está disponível para a fruição a cada dois anos, precisa ser melhor acolhido pela escola e mobilizar a construção de um trabalho interdisciplinar, trazendo as discussões apresentadas no âmbito da arte para as outras áreas de conhecimento. A escola ainda não absorveu essa potencialidade da arte contemporânea que não encerra seu conteúdo na especificidade da arte e da sua história, dos elementos formais e compositivos, mas abre a discussão estética e conceitual para outros campos de conhecimento e linguagens, estabelecendo relações com a vida.

O Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul buscou esse diálogo interdisciplinar, ao propor materiais pedagógicos voltados para áreas de conhecimento como a História, Geografia e Literatura, assim como direcionados também para o público infantil, deixando explícito o convite para outras áreas e níveis de ensino se envolverem na proposta. O professor de arte, geralmente, é muito solitário no âmbito escolar, isso quando há um profissional habilitado na escola, necessitando deste diálogo com as outras áreas de conhecimento. O olhar mais apurado e sensível para a 8ª edição da Bienal, que foi provocado pelo diálogo com os alunos, apontou essa potencialidade da arte contemporânea e da importância de dar significados à experiência vivenciada de forma individual e grupal na saída pedagógica.

### **Arte contemporânea e educação: anotações das viagens de campo**

Ao aproximar os dois termos da equação, arte contemporânea e educação, Cocchiarale (2010, p. 233) nos desafia na busca de uma resposta: *Como fazer com*

*que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber?*

A escola ainda se encontra enraizada na modernidade artística, não absorveu as desconstruções da arte contemporânea como possibilidades de novos agenciamentos de saber e sentir. Existem, sim, ações isoladas de professores de arte que vêm buscando construir uma prática que absorva a heterogeneidade do saber, ancoradas na sensibilidade e na estética contemporânea.

Ao acompanhar as escolas na saída pedagógica à Bienal do Mercosul, observei formas diferenciadas de organização da atividade que se fundamentavam em concepções de educação sustentadas pela escola ou professor de arte. Este foi um fator que mobilizou minha atenção e reflexão ao me surpreender pela ocorrência de situações inusitadas amparadas por compreensões distintas de ensino e aprendizagem. Ao analisar essa organização escolar, pelo olhar da semiótica, considerando-a como uma forma de interação entre alunos/professor/escola, percebe-se a manifestação de diferentes regimes de sentido e interação ocorrendo nessa relação entre sujeitos, os quais merecem ser pontuados.

A concepção pedagógica da Escola A evidenciou valorizar características de uma concepção tradicional de ensino, ao privilegiar o desempenho escolar (boas notas) como critério de seleção dos alunos que iriam à Bienal. Essa forma de seleção diz respeito ao regime de interação por programação, em que os sujeitos têm papéis temáticos fixos e estereotipados, oferecendo uma grande segurança para os professores ou equipes diretivas, envolvidas na organização da visita, pois pelo princípio da regularidade, o que está previsto vai acontecer, sem grandes surpresas. Uma programação do ponto de vista da narrativa, segundo Fachine (2012, p. 601), “significa o desenvolvimento de um percurso narrativo no qual o actante tem um papel temático que predetermina e circunscreve rigidamente sua atuação”.

O que designa a relação entre sujeito e objeto semióticos neste regime é o automatismo das relações, sendo essa uma característica muito presente nos alunos que estiveram na mostra do Santander Cultural, da 8ª Bienal do Mercosul. Chamou atenção como a maioria dos alunos absorvia de forma padronizada as informações, não diferenciando a arte de Eugênio Dittborn, o Museu da Moeda, o

prédio histórico, entre outros conhecimentos, resultando num saber enciclopédico. A prática de ensino do professor, ao enfatizar atividades direcionadas de desenho e ao transmitir conteúdos tradicionais de arte, como linha e cores, de forma descontextualizada e sem referência a obras ou artistas, reforça esta concepção de ensino.

A Escola B, por sua vez, evidenciou uma concepção de ensino moderna ao sustentar que o acesso ao conhecimento de arte deve ser disponibilizado para todos, oportunizando aos alunos das turmas envolvidas na saída pedagógica as mesmas condições de participação. A organização desta atividade foi fundamentada no regime de manipulação, em que se procura, principalmente, por meio da persuasão, motivar alguém a agir de uma determinada forma. Neste modelo de interação são colocados dois sujeitos em relação, sendo que um sujeito atua em função de razões e motivações, tendo, como princípio, uma intencionalidade em seu agir que apresenta uma certa regularidade, não é aleatória. Essa regularidade, no entanto, não é totalmente previsível como na programação, mas também não é totalmente imprevisível.

Como a manipulação exige um “sujeito de vontade”, que segundo Fecine (2012, p. 602) seja “capaz de avaliar os valores em jogo aos quais o manipulador apela para que ele faça suas escolhas”, pode acontecer dos alunos não corresponderem ao convite de participar da saída pedagógica, como se evidenciou na escola B. No entanto, a professora de arte assumiu este lugar, ao desejar que os alunos queiram participar da atividade, buscando motivá-los e influenciá-los por meio da troca de mensagens orais e escritas, estabelecendo um contrato com a turma. A prática de ensino da professora, também, evidencia uma concepção de arte moderna, ao propor atividades que desenvolvam o potencial artístico de cada aluno por meio da expressão plástica em suportes bidimensionais. Busca contextualizar o conhecimento de arte, apresentando reproduções de obras de artistas, o que corresponde a uma abordagem de ensino contemporânea, ao incluir a imagem na sala de aula.

A dinâmica relacional observada na Escola C, na organização da saída pedagógica, diferenciou-se das demais pelo inusitado, fundamentada na atitude da professora de arte que convida apenas os alunos que considera estarem envolvidos com a proposta de trabalho, acordada no início do ano letivo, a participarem da atividade. Observa-se que a professora tem, na sua intencionalidade, o desejo de

construir uma forma de relação fundada no princípio do ajustamento, como modelo narrativo, em que os parceiros da interação vão sentindo a maneira de agir um do outro e construindo juntos os princípios da relação. A maneira pela qual um ator influencia o outro neste regime passa pelo contato, ao buscar um fazer junto, na medida em que sentem juntos. Segundo Fachine (2012, p. 603), a interação não mais se fundará sobre “a persuasão ou voluntarismo, mas sim sobre o contágio”, que ocorre em ato como uma forma de realização mútua.

Como no ajustamento, cada forma de interação pode ter êxito ou fracassar, o convite é direcionado aos alunos que demonstram corresponder a esse ajuste, pois a professora, apoiada na sua experiência de mais de trinta anos de sala de aula, reconhece que a arte não é para todos, é para quem quer. Considera o querer algo muito pessoal e que cabe ao professor provocar esse desejo. No entanto, alguns alunos não percebem dessa maneira o direcionamento dos convites, pois consideram a atitude uma forma de programação, ao valorizar o bom comportamento como critério de escolha.

É interessante ressaltar que a professora enfatiza uma concepção de arte contemporânea no ensino, buscando, na atitude dos artistas, o direcionamento das suas aulas. Nesse aspecto, observei, por parte de todos os alunos entrevistados, o reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido pela professora nas aulas de artes como um grande diferencial na compreensão ou entendimento da arte vista na Bienal, o que pode ser considerado como uma forma de “contágio pedagógico”.

As “viagens” pelo campo de pesquisa resultaram no levantamento dos dados que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e para a compreensão da importância da prática de ensino na construção do saber. O conhecimento construído pelo professor de arte na sua prática pedagógica é tão valioso quanto o conhecimento obtido por meio da apropriação teórica. A atitude pedagógica da professora da Escola C, fundamentada na sua ação-reflexão-ação, reflete uma desconfiança nos modelos instituídos, que a permite desconstruir práticas enraizadas e assumir uma outra narrativa educativa, nem certa e nem errada, mas que resulta de um estar e pensar o contemporâneo. O seu fazer pedagógico revela um sentimento de descrença, característico do período pós-moderno, que anuncia a morte das utopias, a desconfiança no mito da criatividade e na máxima de que todos somos artistas, mas sem ter outra perspectiva para suplantar.



No livro *La educación artística no son manualidades*, María Acaso apresenta uma citação de Bauman (2007, p.46) em que o autor ressalta que os educadores na atualidade precisam lidar com transformações nunca antes vistas na história da humanidade, “têm que enfrentar um desafio comparável com o de um divisor de águas contemporâneas” (ACASO, 2009, p. 173). E que precisamos aprender a arte de viver num mundo supersaturado de informações e, ao mesmo tempo, aprender a difícil arte de preparar as novas gerações para viver neste mundo. Acaso considera este um grande desafio para os profissionais da educação, em especial para os professores de arte e de cultura visual, pois a maioria das informações é visual.

Apoiada nessa citação, a autora apresenta uma reflexão sobre os desafios da educação, estabelecendo uma metáfora com a apreensão da arte contemporânea, em que o artista, a obra e o espectador equivaleriam ao professor, à experiência artística e ao estudante. Como na arte contemporânea assumimos a ideia que o espectador completa a obra, na educação também poderíamos dizer que o currículo, quem o termina ou o constrói, é o aluno. Nesta perspectiva, ressalta Acaso (2009, p. 181), “o currículo deixa de ser um documento para passar a ser uma experiência. Experiência que nasce desta interação entre o aluno, verdadeiro eixo da aprendizagem, e outras entidades como textos, imagens ou pessoas. Para tanto, faz-se necessário criar um conhecimento independente baseado na revisão dos conteúdos que são apresentados oficialmente e relacionado com os conteúdos que se originam da vida real, fora do contexto educativo.

Essa reflexão reforça meu pensamento do ensino da arte voltar-se para a percepção das transformações e desconstruções da arte contemporânea, como possibilidades de ressignificar o currículo e a prática docente, ao focar a atitude do artista como alguém a pensar o seu tempo, sem desconsiderar o passado; que busca na tradição o conhecimento a ser aprofundado e que se manifesta apoiado na sua própria experiência.

### **Os sentidos produzidos pelos alunos na interação com a Arte contemporânea: o percurso semiótico da experiência estética como uma construção sensível e inteligível**

O livro *Da Imperfeição* impulsionou a renovação da teoria semiótica ao introduzir a abordagem da dimensão sensível da significação, voltando-se a análise

para uma outra forma de encontro entre o homem e o mundo, que é o encontro estético ou, mais fundamentalmente, a experiência estética, dos sentidos.

A apropriação deste referencial foi intensificada ao final deste percurso de pesquisa ao participar do curso *Semiótica da Interação*, ministrado por Eric Landowski, na PUC/SP (no período de 02 a 05/04/2013). A oportunidade de estar em contato, dialogando e tirando dúvidas em relação aos conceitos e fundamentos da abordagem com o próprio autor, oportunizou a compreensão da teoria como um processo vivo, como algo que ainda não está dado, mas em processo de construção e significação a partir da particularidade de cada objeto de pesquisa.

Ao apoiar-me nos regimes de sentido e interação construídos por Landowski, como uma grade de leitura para a análise dos dados desta pesquisa, fui percebendo a emergência de sentidos específicos de interação com a arte contemporânea. A recorrência destas situações nos relatos dos alunos permitiu agrupá-las em polaridades distintas que denotam amparar-se em princípios fundamentais da experiência estética com a arte contemporânea. Saliento essas diferentes significações que foram construídas pelos alunos a partir de expressões que sintetizam a percepção particularizada da experiência de interação com a arte contemporânea, traduzidas por expressões como: *É lindo; É diferente; Não entendi; É interessante.*

As expressões foram agrupadas em regimes de sentido e interação que buscam dar conta da experiência estética com a arte contemporânea através das ações e princípios que as sustentam e formatam. A compreensão construída em torno da percepção dos sentidos produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea foi representada por meio do “quadrado semiótico”, em que se salientam os regimes de *contemplação, interrogação, significação e percepção*. Conforme indicado no quadro abaixo:

<p>Regime de sentido e interação:  <b>CONTEMPLAÇÃO</b>  Baseado na repetição de padrão:  <i>É lindo!</i>  Da ordem do distanciamento  Leitura de códigos</p>	<p>Regime de sentido e interação:  <b>INTERROGAÇÃO</b>  Baseado na indefinição conceitual:  <i>Não entendi.</i>  Da ordem do perturbamento  Confronto de idéias</p>
<p>Regime de sentido e interação:  <b>SIGNIFICAÇÃO</b>  Baseado na construção de significado:  <i>É legal. É interessante</i>  Da ordem do entendimento  Leitura visual</p>	<p>Regime de sentido e interação:  <b>PERCEPÇÃO</b>  Baseado na compreensão sensível:  <i>É diferente.</i>  Da ordem do sentir  Apreensão estética</p>

Na apreensão estética da arte contemporânea, a *contemplação* e a *interrogação* podem ser definidas como duas formas de não sentido: a primeira por estar fundada na continuidade e repetir um padrão tradicional de apreensão da arte, ao enfatizar que toda a arte tem por princípio a beleza, o que não se adapta à arte contemporânea; a segunda por caracterizar-se pela descontinuidade ao confrontar-se com algo estranho, que perturba, gera dúvida por não conseguir construir uma significação em torno do conceito de arte.

Em contrapartida, a *significação* e a *percepção* são duas formas em que o sentido é introduzido mediante a ultrapassagem de um ou de outro pólo das categorias anteriores (contínuo e descontínuo). A significação seria a negação da dúvida ao superar o efeito caótico que a arte contemporânea produz quando do perturbamento<sup>57</sup>, harmonizando as partes que estavam em desordem, criando um todo de sentido que se sustente. A percepção, no entanto, consiste na negação do contínuo, do programado, dando margem ao aparecimento de uma certa fantasia ou

<sup>57</sup> "Perturbamento" ou imanência fenomenológica, segundo Barbosa (2002c, p. 20), é a definição que Arthur Danto reclama para a arte contemporânea, em oposição à teoria do estranhamento, ligada às vanguardas artísticas, portanto ao modernismo.

do inesperado, ao sentir a obra e se surpreender pelas variações qualitativas que surgem no processo interativo.

Cada um dos regimes de sentido e interação está fundamentado na lógica que orienta a relação do sujeito com a arte contemporânea. O regime de contemplação é sustentado pela ordem do distanciamento, em que a relação com a obra se dá de forma externa e objetiva, através da leitura do código, em que basta o objeto ser identificado como obra de arte para ser motivo de contemplação passiva, correspondendo a um padrão tradicional de percepção da arte.

O regime da interrogação, no entanto, segue a ordem do perturbamento em que a relação com a obra ocorre de forma aleatória, provocada pelo acaso, ao se deparar com uma proposta que provoca a percepção pelo estranho e indefinível, não conseguindo construir um pensamento ordenado sobre o objeto, caracterizando um confronto de ideias em relação ao conceito tradicional de arte.

O regime de significação funda-se na ordem do entendimento, em que a relação com a obra é mediada por um discurso ou agente externo que constrói uma significação em torno da obra/proposta. A percepção da obra é motivada por uma leitura visual em que são identificadas as partes que compõe o todo do discurso manifesto pela obra.

O regime da percepção caracteriza-se por produzir um sentido na relação direta com obra, no contato através da articulação da competência sensível do sujeito com a consistência estésica da obra. Assim, a relação é sustentada pela lógica do sentir em que ocorre a apreensão estética da obra, sendo que nem sempre o sujeito consegue compreender o significado da obra, mas consegue senti-la como um outro sujeito, o que configura a apreensão estética.

A construção teórica, que resultou da experiência estética com a arte contemporânea, apresentada neste trabalho, é fruto de uma investigação extensa e, ao mesmo tempo, intensa, caracterizada por um percurso pessoal de significação que, em todos os momentos, esteve permeado pelo sensível e inteligível, não se separando estes dois pólos no processo de escrita da tese. As experiências aqui relatadas, assim como as análises e considerações, são percepções recolhidas de um percurso investigativo fundamentado por um olhar teórico, que pudesse dialogar com as inquietações próprias de quem se aventura pelo caminho árduo e exaustivo de construir uma tese. Portanto não apresenta conceitos fixos e fechados, mas o processo de construção de uma significação em torno da experiência estética com a

arte contemporânea, que podem ser aprofundados e revistos a partir de novas experiências e reflexões.

A semiótica, como teoria da significação, mostrou-se uma grande companheira neste processo, possibilitando um olhar sensível para a experiência com a arte contemporânea, sossegando, momentaneamente, uma alma inquieta. A realidade observada e os conhecimentos construídos no recorte da Rede Municipal de Ensino de Canoas dimensionam para a possibilidade de multiplicar essa experiência e perceber a abrangência da Bienal do Mercosul como um evento cultural de grande relevância para o contexto cultural. Em especial, como espaço propositor de experiências estéticas com a arte contemporânea, que podem encantar, significar, sensibilizar e perturbar, mobilizando o sensível e o inteligível na produção de sentidos.

Na dinâmica relacional com a arte contemporânea, observo o sentido de perturramento como porta de entrada para a percepção da arte contemporânea, assim como agente mobilizador do pensamento em torno das questões conceituais que desestruturam a arte como linguagem na atualidade. Encontro respaldo para esta afirmação na minha experiência com a arte contemporânea que resultou na escrita desta tese, assim como também percebo esta experiência como deflagradora de teorias e reflexões. Para ilustrar, cito Arthur Danto que se refere ao impacto que a experiência com a pintura *O beijo*, de Roy Lichtenstein, e a *Brillo Box*, de Andy Warhol, causaram nele como espectador:

Fiquei absolutamente perplexo: nunca imaginara que uma cópia de uma tira de história em quadrinhos pudesse ser exibida numa galeria de arte como a de Leo Castelli. Minha primeira reação foi de indignação, porque acreditava nos mais altos ideais da pintura. Depois resolvi ver pessoalmente o quadro. E a verdade é que a minha vida mudou completamente depois de contemplar essa pintura, e quando voltei a Nova York saí à cata das galerias que mostravam a arte pop. Em 1964, as embalagens de papelão de Andy Warhol, exibidas em grandes pilhas como num depósito de supermercado, me deixaram estupefato. Aceitei-as prontamente como arte, mas depois me perguntei por que aquelas caixas eram arte enquanto que as embalagens comuns do supermercado não eram. (DANTO, 2010, p.15 - 16)

A experiência da aluna Amanda (12 anos – 7ª série) também reflete esta perturbação com a arte contemporânea, podendo ser significada ao longo da vida: *Pois é eu fiquei olhando, mas o que é aquilo ali, meu Deus? Ontem eu não consegui*

*dormir pensando. Tinha aquelas pedras no chão e tinha um paredão que parecia as marcas da pedra com pó, assim, mas aquele da pedra eu não entendi.*

Concluo este percurso, reforçando a percepção do papel do professor de arte como potencializador da experiência estética na escola, tendo como base um ensino da arte conectado com os desafios e as questões da arte na contemporaneidade.

### **Uma conversa de muitas vozes: dizeres e saberes dos alunos a partir da experiência com a arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul**

É sempre muito gratificante colocar-se em diálogo, escutar as vozes, perceber os sentidos, entender os motivos, acolher a dúvida, compartilhar ideias e impressões. A conversa com os alunos da pesquisa foi muito instigante e trouxe a tona os sentidos produzidos na relação com a arte. Algumas falas merecem ficar registradas, pois revelam dizeres e saberes dos alunos ao serem estimulados a comentar suas experiências com a arte contemporânea na 8ª Bienal do Mercosul. São percepções, pensamentos, reflexões, pontos de vista particulares que refletem um pensamento sobre a arte, a vida, o cotidiano, a Bienal, a arte contemporânea.

A mostra de Eugênio Dittborn, pelo próprio conteúdo de sua obra, provocou reflexões sobre a vida, a morte, valores, sociedade. As alunas Milena, Maiara e Gabriela relatam questões existenciais ao refletirem sobre as suas vidas, provocadas pela experiência com obra. Como relata a Milena: *Lá falava muito sobre a vida e morte e nas tuas escolhas. Eu cheguei em casa e fiquei pensando. A minha mãe quer que eu vá à Igreja e eu não gosto de ir à igreja muito. Não que eu não goste de Deus, eu gosto, mas eu gosto de Deus, sei lá é diferente, entendeu.* A aluna Maiara também relata, *fiquei pensando o que eu quero ser, quantos anos eu vou viver, se eu vou morrer cedo ou não, e um dia eu vou morrer. Tinha que pensar um pouco na vida e na morte, quanto a gente vai viver e quando vai morrer. Se eu vou ficar velhinha.* A Gabriela refere-se ao valor da vida, *a vida perfeita. Tanta gente vivendo debaixo da ponte. Não tenho que me queixar de nada, eu tenho pai e mãe.*

A mostra Geopoética problematizou as fronteiras, os conflitos, os territórios, como problemas globalizados que dizem respeito a diferentes nações e culturas. A aluna Emilli ressaltou que *a gente pensa que é só num país que tem pessoas com problemas, tem revolta entre as pessoas. Mas dá para ver que não é só num lugar, é no mundo todo que aparecem problemas.* Comenta o fato recente que ocorreu no

país, *como aconteceram agora greves nos correios, não é só aqui no Brasil, com certeza em outros lugares está dando a mesma coisa.*

A aluna Camila percebe o individualismo e as questões de poder presentes em diferentes contextos que envolvem as relações humanas, ao dizer: *A primeira obra eu pensei todos nós aqui no colégio, assim até como todo o ser humano, quer viver só o mundo dele. Tudo o que ele vê, ele quer. Até eu, por exemplo, às vezes eu vou ao centro e ah mãe, eu quero aquele tênis, eu quero isto eu quero aquilo. A gente não pode obrigar as pessoas a dar o que a gente quer. Então eu pensei bem na humanidade, se tu estás numa classe de poder e tu queres fazer as coisas do teu jeito, as pessoas não são obrigadas a aceitar.*

Em relação às barreiras que demarcam territórios e fronteiras, a aluna Caroline faz uma comparação da temática da Bienal com a vida cotidiana: *Como era o tema lá além fronteiras, se tu fores ver nos dias de hoje não tem mais barreiras. Os ladrões não estão nem aí se tem uma barreira do muro, estão lá além fronteiras, eles passam sem pensar no que vão fazer, eles vão entrando aonde der. Neste mesmo aspecto a aluna Bianca também chama a atenção para a necessidade de quebrar outras barreiras sociais: *Muita gente quebrando barreiras, assim. Ainda tem pessoas que têm essas barreiras de preconceito, essas são as barreiras que deveriam ser quebradas, essas são as fronteiras que deviam ter que ir além destas fronteiras, assim.* A aluna Jenifer ao refletir sobre o que compreendeu do tema da Bienal ressalta a problemática da disputa de territórios na vida cotidiana e nas relações afetivas: *Sei lá, que todo o mundo disputa os territórios, a gente, os animais todo o tempo assim, até as mulheres disputam sei lá, os homens e outras coisas.**

A aluna Thayssa foi sensibilizada pela percepção da paisagem que contorna o Cais do Porto, como um estímulo para a apreciação da arte, ao revelar: *Para mim foi bem legal porque, tipo assim, a Bienal em si ela é muito interessante e ainda mais ela fica em frente ao Guaíba e fica mais interessante ainda. Tu passa assim pelas portas tu vê o Guaíba e tu te interessas ainda mais.*

A questão ambiental também foi percebida pelos alunos, como relata a Camila: *Chamou-me a atenção, também, até que o Carlos que é da 7B comentou que é da Colômbia ou do Equador, é uma maquete, que tem um monte de arvorezinha assim, só que está em cima de um tipo de carinho, mas carrinho sem nada. Ele comentou comigo até que as rodinhas assim, que a natureza está móvel. E realmente a natureza está móvel, porque chegou uma reportagem na TV que a Amazônia está*

*com grande desmatamento, então isto também é arte porque a gente pode daqui a 10 anos ter quase nada de árvores e ter só prédios. Então, está bem difícil, eu não gostaria de ficar em volta de prédios e não ter nada de natureza.*

A interação com as obras também provocou reflexões sobre as possibilidades de organização virtual das pessoas, como exemplifica a aluna Amanda: *Eu achei legal aquela coisa que eles combinaram de se encontrar pela internet, tipo no facebook. Ah, vamos lá tentar mudar um pouco desta história. Eu achei legal isto porque eu como sou blogueira, é legal esta situação de usar a internet para tentar mudar algo.*

O aluno Maycon, no entanto, questiona a qualidade da mostra ao comentar: *Assim, se tivesse coisas mais parecidas, mais trabalhadas, talvez a Bienal ia ficar mais tri, ia chamar mais atenção, entendeu. Ontem não tinha muita gente, se tivesse algo mais trabalhado ia mais gente. Tenho quase absoluta certeza, mais esculturas.* Ele salienta que na mostra, *o que mais eles queriam mostrar é sobre a cultura, mas a gente queria ver umas coisas mais interessantes, que fosse arte. É que a gente vê na TV tanta coisa mais bonita, interessante e com a gente acontece isto. Eu acho que todo mundo queria ver mais.* Ele justifica essa percepção dizendo: *algumas coisas eu gostei bastante, mas não fiquei muito empolgado.* E questiona o aspecto financeiro do evento: *Será que eles não pegaram as coisas mais baratas para botar lá? Não, sério, isto é uma possibilidade. As mais caras custam mais dinheiro, eles teriam que colocar muito menos aquilo, mas ia ficar bem melhor.*

As alunas Carla e Viviane, no entanto, têm uma percepção diferenciada do evento, ao considerar que a arte contemporânea se diferencia muito da arte tradicional ou moderna. Carla ressalta que *todas aquelas outras artes que a gente viu em quadros desenhados por pintores, nada reflete o que tinha lá. Aquilo para mim não é arte perto desta da Bienal, aquilo lá para mim era bem pequeno.* A colega Viviane complementa: *Há uns anos atrás quando eu não tinha ainda ido à Bienal, o que me agradava? Aqueles quadros assim pintados, mas a Bienal mostra que arte não é só quadro, que arte pode estar em qualquer canto até dentro de casa a gente pode ter arte. Isto eu achei bem interessante.*

Finalizo esta conversa de muitas vezes em torno das percepções dos adolescentes sobre o evento da 8ª Bienal do Mercosul, trazendo a fala da Camila, que percebe a arte como uma forma de nutrição estética. Diz ela: *eu até cheguei a uma conclusão assim, a professora falou 'agora a gente vai se alimentar de arte',*



*porque todo mundo estava reclamando que estava com fome. É porque é a mesma coisa que da arte, parecia que fazia um ano que eu estava sem comer. Parece que aquilo ali foi uma fartura entendeu, um banquete.*

Através das falas dos alunos se evidencia a importância do evento da Bienal do Mercosul que, a cada dois anos, passa a nutrir nossas almas com a experiência sensível e inteligível que é própria da experiência com a arte.

Ao finalizar a escrita da tese, percebo que uma formação de nuvens anuncia uma mudança no clima que poderá ser sentida por todos nós. Propagam-se, nos meios de comunicação e redes sociais, tempestades, raios, variações climáticas; e não temos como ficar indiferentes ao tempo. Os avisos reforçam que, com diferentes intensidades, podendo ser comparadas a sutileza de uma garoa de outono ou ao arrebatamento de uma chuva de granizo no verão, o tempo e as condições climáticas, acabam por nos afetar de formas variadas, mexendo com nossas percepções e afeições.

Com o título *Se o clima for favorável*, anuncia-se a 9ª Bienal do Mercosul, com “um convite para refletir sobre quando e como, por quem e por que certos trabalhos de arte e idéias ganham ou perdem visibilidade em um dado momento no tempo” (CUY, 2013, p.10)<sup>58</sup>. O projeto pedagógico propaga-se em forma de nuvens e perturbações atmosféricas, ao buscar pontos de encontro da cultura e da natureza, aproximando arte e ciência. A 9ª Bienal antecipa a promessa de “identificar, propor e modificar sistemas de convicções em transformação e o modo como avaliamos a experimentação e a inovação” (CUY, 2013, p.12), levantando questões ontológicas e tecnológicas por meio da prática artística, da fabricação de objetos e nós da experiência.

No campo da educação também se observa um processo de reorganização curricular a partir da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>59</sup>, que vem afetando os professores, ao serem desafiados a construir uma unidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. Enfatizando interdisciplinaridade, transversalidade e integralidade, a proposta também busca essa aproximação entre

---

<sup>58</sup> CUY, Sofia H. S. A Nuvem. (2013, p.10). Disponível em: <http://9bienalmercosul.art.br/pt/downloads/>. Acesso em jul. 2013.

<sup>59</sup> Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20

a arte e a ciência, abrindo perspectivas da arte ocupar um lugar de destaque no currículo escolar.

Como uma condição climática mexe com as pessoas e é sentida com diferentes intensidades, configura-se, no cenário cultural e educacional, uma nuvem que pode anunciar chuva, tormenta, granizo, garoa, ou passar indiferente ao cenário promissor que se anuncia.

## REFERÊNCIAS

- ACASO, Maria. **La educación artística no son manualidades**. Madrid: Catarata, 2009.
- ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In: RAMOS, Alexandre Dias (Org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010. P. 43-57.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BALDISSEROTTO, Ana Flávia e BERNARDES, Maria Helena. **A estrada que não sabe de nada**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Cortês, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 98-112.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002a.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- BARBOSA, Ana Mae (org). **Alex Fleming**. São Paulo: EDUSP, 2002c.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil** – 3 ed. rev. e aum. – São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limond, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARRETO, Umbelina Maria Duarte. **Espiando pelo buraco da fechadura: o conhecimento de Artes Visuais em nova chave**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1994.
- BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1986.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-Produção: Como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo, 2009b.
- CADERNO DE CULTURA. Porto Alegre: **Jornal Zero Hora**, 05 dez. 2009.
- CANTON, Kátia. **Novíssima arte brasileira contemporânea: um guia de tendências**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- CATÁLOGO 8ª BIENAL DO MERCOSUL: **Ensaio de geopoética**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. Disponível em: [http://www.bienalmercosul.com.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Catalogo\\_8Bienal.pdf](http://www.bienalmercosul.com.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Catalogo_8Bienal.pdf). Acesso em 07 jan. 2013.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins, 2005b.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Ed. Massangana, 2006.

CUY, Sofia Hernández Chong e HOFF, Mônica (Org.). **A Nuvem: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul.** Porto Alegre: Fundação Bienal do MERCOSUL, 2013.

DANTO, Arthur C. **A transfiguração do lugar-comum.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte: Arte Contemporânea e os limites da história.** São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DANTO, Arthur C. A ideia de obra-prima na arte contemporânea. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA.** Rio de Janeiro: UFRJ, p.85-91, 2003.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DORRA, Raúl. Perspectivas da Semiótica. In: GREIMAS, A. J. **Da Imperfeição.** São Paulo: Hacker Editores, 2002. P.113-124.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?).** Chapecó: Argos, 2012.

DUVE, Thierry. Quando a forma se transformou em atitude – e além. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA.** Rio de Janeiro: UFRJ, p.93-105, 2003.

DUVE, Thierry de. Kant depois de Duchamp. **Revista do Mestrado em História da Arte EBA.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2º Semestre, p.125-152, 1998a.

DUVE, Thierry de. Reinterpretar a modernidade. **Revista do Mestrado em História da Arte EBA.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2º Semestre, p.109-124, 1998b.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005. P.173-188.

EISNER, Elliot. O que pode a Educação aprender das artes sobre a prática da Educação. **Currículo sem Fronteiras.** São Paulo, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso: 12 jan. 2011.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado.** Barcelona: Paidós, 1998.

FABBRI, Paolo. Introdução. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002. P. 95-111.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, nº 53, p. 225-235. 2010. Disponível em: <[www.rieoei.org/rie53a10.pdf](http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2013.

FECHINE, Yvana. Ainda faz sentido assistir à programação da TV? Uma discussão sobre os regimes de fruição na televisão. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis: Ensaio de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. P. 589-613.

FECHINE, Yvana. **Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

FECHINE, Yvana. Uma proposta de abordagem do sensível na TV. 2006. **Trabalho apresentado no XV Encontro da COMPÓS**, São Paulo, Unesp, 2006. P.1-14. Disponível em: <[www.unicap.br/gtpsmid/pdf06/yvana-fechine.pdf](http://www.unicap.br/gtpsmid/pdf06/yvana-fechine.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2011.

FECHINE, Yvana. Semiótica e presença: uma aproximação do campo conceitual. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; MARRONI, Fabiane Villela (Orgs.). **Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**, n. 7. São Paulo: Edições do CPS, 2001. P. 381-397.

FIORIN, José Luiz. Estruturas narrativas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). **As interações sensíveis: Ensaio de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. P. 435-452.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. São Paulo: Contexto, 2007.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. P.35-47.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte, cultura e educação; Alguns pressupostos. **Caderno de Discussão do centro de Pesquisa Sociosemiótica**. São Paulo, 2001. P. 227-235.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

- GREIMAS, A.J. & COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- HEARTNEY, Eleanor. **Pós-Modernismo**. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Modos de mediación sociocultural en las relaciones de arte contemporáneo en la escuela. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.4, n.1, p. 35-52. 2013.
- HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? **Educación & Realidade**, Porto Alegre, Vol. 30, n.2, p. 9-34, jul/dez. 2005.
- HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.4, n.1, p. 69-87. 2013.
- KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. P.7-49.
- KNAAK, Bianca. Arte e política em trânsito: Bienais do Mercosul. **VI EHA – Encontro de História da Arte – UNICAMP**, 2010. Disponível em: [www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2010/bianca\\_knaak.pdf](http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2010/bianca_knaak.pdf)
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LANDOWSKI, Eric. **Interacciones arriesgadas**. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2012.
- LANDOWSKI, Eric. ¿Habría que rehacer la semiótica? **Contratexto 20**, Universidad de Lima, 2012b, p. 1227-155. Disponível em: <[www2.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.htm](http://www2.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.htm)>. Acessado em: 12 mai. 2013.
- LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educación & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.93-106, jul/dez, 2005a.
- LANDOWSKI, Eric. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. Documentos de Estudo Centro de Pesquisas Sociosemióticas, n3. São Paulo: Edições CPS, 2005b. P.11-51.
- LANDOWSKI, Eric. **Passions sans nom**. Paris: PUF, 2004.

LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004b. P.97-112.

LANDOWSKI, Eric. De imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002a. P.125-150.

LANDOWSKI, Eric. **Presenças do outro**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. **Revista Galáxia**, São Paulo, n.2, p. 19-56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. Sobre el contagio. In: LANDOWSKI, E; DORRA, R; OLIVEIRA, A.C. de (eds.) **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, 1999. P.269-278.

LEDUR, Rejane Reckziegel. Arte contemporânea e experiência estética no ensino da arte. In: ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: UCS, 2012. P. 1-17. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1966/763>>. Acesso em: 20 nov.2012.

LEDUR, Rejane Reckziegel. Monstruosidades e insanidades: a Arte Contemporânea em debate. **Anais do 22º Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro: Fundarte, 2010. (cd-room).

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Professores de Arte e Arte Contemporânea: Contextos de Produção de Sentido**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37 abr, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100010>. Acesso em 15 dez. 2010.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Mediação: Provocações estéticas**. São Paulo: UEP, v. 1, n.1, outubro de 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 49-60.

MELUCCI, Alberto. **Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia**. México. El Colégio de México, Centro de Estudios Sociológicos, México, 1999.



OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.107-122, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice D. (Org.) **A Educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. A interação na arte contemporânea. **Revista Galáxia**, São Paulo, v.2, n.4, p. 54-65, 2002

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Apontamentos sobre interação na arte contemporânea. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; MARRONI, Fabiane Villela (Orgs.). **Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001. P.361-380.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, A. C., LANDOWSKI, E. (Eds.). **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A. J. Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995. P.227-236.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte: exercícios de leitura. In: FREITAS, Neli Klix; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra; NUNES, Sandra Conceição. (Org.). **Proposições Interativas III: Arte, Pesquisa e Ensino**. 1 ed. Florianópolis: Editora da UDESC, 2011, v. 1, p. 11-23.

PILLAR, Analice Dutra. Apontamentos para Leitura de Desenhos Animados e Videoartes. In: 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. P. 295-309.

PILLAR, Analice Dutra. Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. **Anais do 19º Encontro Nacional da ANPAP**. Salvador: ANPAP, 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo\\_analice01.pdf](http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analice01.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2012.

PILLAR, Analice Dutra. Sincretismo em desenhos animados da TV: o Laboratório de Dexter. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.2, p.123-142, jul./dez. 2005.

RAMOS, Alexandre Dias (Org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROCA, José. Geopoéticas. In: **Catálogo de 8ª Bienal: Ensaio de geopoética**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. P.42-46.

ROLT, Clóvis da. Ir além do ensaio. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 29 out. 2011. Caderno de Cultura, p.6.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. P.81-97.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## ANEXOS

## a) Artigo para debate

ZERO HORA DOMINGO, 25 DE OUTUBRO DE 2009

Artigos 15

TEMA PARA DEBATE



## A capital das monstruosidades

VOLTAIRE SCHILLING\*

Desde que Marcel Duchamp, um ex-artista cubista, francês de nascimento que escolheu os Estados Unidos como residência, mandou um urinol para ser exposto numa galeria de Nova York e, quase em seguida, em 1915, montou uma roda de bicicleta equilibrada sobre um pequeno banco e a fez passar por obra de arte, abriu-se a Caixa de Pandora dos horrores estéticos que a partir de então invadiram o cenário das exposições de arte.

Para acentuar ainda mais o seu deboche para com o que até então se entendia como arte, Duchamp, um pândego, um moleque crescido, pintou um belo bigode numa imagem da *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci, ícone da pintura ocidental. Como ele não foi confinado num manicômio nem encarcerado por ofensas ao patrimônio estético (interessante observar que nunca o Direito Penal preocupou-se em classificar como crime hediondo quem de propósito fabricasse a feiura!), parte da vanguarda artística ocidental tomou-o como um profeta dos novos tempos. Estabeleceu-se então um deus nos acuda.

Todavia, o que particularmente nos chama a atenção como cidadãos desta nossa capital, que mais uma vez se vê intimidada pelo flagelo de uma nova "instalação", é a notável concentração de "esculturas" e "monumentos" absolutamente espantosos. Um pior do que o outro.

Nosso calvário começa por aquela mandada erigir pelos burgueses do bairro Moinhos de Vento para celebrar sua vitória em 1964 que se encontra no Parcão (homenagem ao marechal Castello Branco, mas que também pode referir-se ao desembarque de um extraterrestre), chegando ao hediondo "timão" situado na rótula que antecede o museu Iberê Camargo.

Aliás, o primeiro "timão", que parecia ter esterco como matéria original da sua composição, foi destruído pelos vileiros do Morro Santa Tereza, certamente indignados em terem-na nas vizinhanças (sofriam de uma injusta punição, além da pobreza tinham que encarar diariamente o exemplo da medonhice).

Este colar sem fim de mau gosto que nos assola ainda é composto pelo "cuiódromo", encravado na rótula da Praça da Harmonia (obra que por igual pode ser entendida como a exaltação de um superúbere de uma vaca premiada), e por um tarugo de ferro

enferrujado que adentra o Rio Guaíba nas proximidades da Usina do Gasômetro e que se intitula, passagem, *Olhos Atentos*.

Nem os que foram perseguidos pelo regime militar escaparam destas maldades estéticas. O "monumento" que os lembra, erigido no Parque Marinha do Brasil, nos faz supor que eles continuarão atormentados ainda por muito tempo mais.

A gota d'água derradeira destas perversidades que acometem contra nós, pobres porto-alegrenses, foi a inauguração recente da *Casa Monstro*, situada na Rua dos Andradas. Pelo menos o autor, um jovem paulista, enfim alguém sincero no ramo, não a escondeu atrás de um título esotérico ou poético: é monstruosa, sim!

Trata-se da reprodução de um tumor que, inchado, é expelido pelas aberturas da construção e vem se mostrar aos olhos dos passantes, tal como se fora um abdômen de um canceroso recém-aberto pelo bisturi de um cirurgião. Como se vê, uma maravilha!

Minha interrogação, depois de passar rapidamente os olhos sobre este vale de horrores que nos circunda, é por que Porto Alegre, cidade aprazível, moderna, povoada por gente simpática, habitada pelas mulheres mais belas do país e que abrigou artistas como Vasco Prado, Xico Stockinger e Danúbio Gonçalves, termina por excitar o pior lado de muitos que por

aqui vêm expor?

Dizem-me que eles deixam estas abominações como doação (por não encontrarem compradores e não quererem arcar com o traslado) e a infeliz prefeitura, constringida, não tem como lhes dizer não.

Faço desde já um apelo ao secretário municipal da Cultura, Sergius Gonzaga, se este ano tal ameaça se repetir, mobilize-se. Levante recursos, promova uma ação entre os amigos da cidade para despachar tais coisas para qualquer outro lugar. Senão, peça socorro à ONU. Porto Alegre, aliviada, lhe será eternamente agradecida.

ZEROHORA.COM

Você apoia a ideia do autor de uma ação entre os amigos de Porto Alegre para despachar obras de arte doadas por artistas para outro lugar? Opine em: [www.zerohora.com](http://www.zerohora.com)

\*Historiador

## b) Repercussão na mídia

**Tema para debate**

**M**anifestações de leitores sobre a questão proposta a partir do artigo do historiador Voltaire Schilling publicado no último domingo: Você apoia a ideia de uma ação entre os amigos de Porto Alegre para despachar obras de arte doadas por artistas para outro lugar?

Concordo integralmente com o texto. Foram plantadas em nossa cidade aberrações chamadas de esculturas.  
**Augusto Santos – Porto Alegre**

Concordo inteiramente com o professor. Respeito a arte, mas, por ela ser abstrata, não deve ficar exposta obrigatoriamente a todos.  
**Valter Portaete – Santo Ângelo (RS)**

Entendo seu lado “revoltadinho”, Voltaire Schilling, mas existem formas mais nobres de se criticar e refletir. O seu texto não passa de uma crítica vazia e sem sentido.  
**Edilson Cardoso – Porto Alegre**

Lixo, lixo, lixo. Até que enfim, alguém de renome teve a coragem de denunciar.  
**Marcínio Zilio – Porto Alegre**

Não concordo. O direito à livre expressão em todas as formas de cultura já foi proibido em circunstâncias sinistras como o nazismo e o fascismo. Voltaire tem o direito de não gostar das esculturas da nossa cidade, algumas criadas por importantes artistas como Carlos Tenius (Parcão), Gustavo Nakle (“timão”) e Saint-Clair (cuias). É perigoso, porém, invocar o secretário da Cultura para removê-las: artistas têm direito de expressar suas ideias, ainda que não correspondam a padrões estéticos consagrados ou ao gosto de cada indivíduo.  
**Clara Pechansky – Porto Alegre**

Concordo plenamente. As autoridades estão cheias de melindres para dizer o óbvio, com medo de parecerem “sem cultura”.  
**Rafael Juchem – Novo Hamburgo (RS)**

Maravilhoso o artigo do historiador Voltaire Schilling. As “esculturas” e “monumentos” são verdadeiros lixos e, como tal, seu destino final deverá ficar ao encargo do DMLU.  
**Josete Caetana Dani Sanchez  
Porto Alegre**

Isso mesmo, vamos expor apenas obras belas e aceitáveis. Nada que provoque reações e questionamentos. Combina bem com a cultura brasileira, acostumada a não pensar.  
**Adriana Chaves – Porto Alegre**

Concordo plenamente. As aberrações

## Sobre arte pública

PAULO CÉSAR DO AMARAL\*

Voltaire Schilling, amigo querido e admirado e uma das mentes mais brilhantes de nosso Estado, adentra, com seu texto "A capital das monstruosidades", o perigoso campo da subjetividade na apreciação do universo das artes visuais. Por que, e como, classificar o que seja a arte "esteticamente válida", ou ainda, passível de ser exposta em logradouros públicos? A pergunta, feita desde sempre, registra alguns momentos enigmáticos na História. Para citar um deles, refiro o Salão dos Recusados, de 1863, quando o *Almoço sobre a Relva*, de Manet, quebrando o rançoso ritmo acadêmico da pintura da época, não foi

**As Bienais não valem pela consagração do feito, mas pela contestação do status quo**

aceito para o Salão de Paris do mesmo ano. Tratava-se, então, de um quadro considerado escandaloso, quase incompreensível no universo habituado a uma figuração estética cômoda, a um establishment aristocrático e pretensamente religioso da sociedade francesa, que, pouco depois, num mea-culpa, render-se-ia aos novos e inevitáveis modelos de manifestações das artes visuais, e também da literatura, a exemplo de *Madame Bovary*, de Flaubert, e de *Nana*, de Émile Zola, autor de *J'Accuse*, importante manifesto de época em defesa do judeu Alfred Dreyfus, julgado e condenado precipitadamente.

Meio século depois, Hitler mesmo, em sua cruzada estética, banuiu, dentre outras, a escola cubista, da qual Picasso, com sua magistral *Guernica*, emergiu como o

maior talento artístico do século 20. E por aí vamos num rosário de mudanças que os tempos sempre reclamam.

Voltando aos nossos pagos, e analisando o conjunto de obras que Voltaire critica com verve apaixonada, vejo em sua crítica, sobretudo aquela relativa ao monumento situado no Parcão, uma reprimenda extemporânea à burguesia que encomendou ao então jovem e já consagrado artista Tenius uma das obras que caracterizam nossa cidade, assim como outra belíssima, o *Monumento aos Açorianos*, do mesmo autor, esta comissionada pelo poder público, e que Voltaire, felizmente, não refere em seu texto crítico. Com relação ao *Timão*, obra do genial Gustavo Nackle, Voltaire se ressentia de que no lugar dela não esteja um busto próprio do Classicismo que, embora enterrado há anos, será para sempre referência no desenvolvimento da arte de todos os tempos, os idos e os futuros.

A arte é assim, ela copia, porém sempre de forma renovada. Não trata da captação de modelos óbvios, mas, muito antes, da exacerbação do imaginário, daquilo que não foi criado, da mensagem nova. As Bienais – e aqui estamos diante de mais uma delas – não valem pela consagração do feito, mas pela contestação do status quo, do que foi ontem e não mais pode significar hoje. Num mundo crivado por interrogações, dentre as quais a que afligia Gauguin – "Quem somos, de onde viemos e para onde vamos?" –, é impossível a inércia do pensamento, e a arte nova, se pudermos chamá-la assim, cumpre o papel de ornar o inevitável percurso do pensamento contemporâneo. Se o Direito Penal, citando as palavras de Schilling, não se preocupou em classificar como criminoso hediondo quem de propósito fabricasse a feiura, é porque nunca pôde – como nunca poderá – frear os desígnios da criação da arte em sua plena liberdade.

\*Artista plástico e curador

# Porto Alegre monstruosa

LUIZ ANTÔNIO CORTE REAL\*

Um artigo publicado por Zero Hora, assinado pelo conhecido historiador Voltaire Schilling, instaurou uma discussão acerca de obras por ele consideradas de mau gosto, expostas em praças públicas de Porto Alegre. O tema é polêmico, pois o conceito de arte vem sofrendo modificações através dos tempos, sendo hoje altamente controverso. No entanto, revela o historiador uma realidade: certos monumentos e esculturas da cidade são feios, de mau gosto. Penso que em relação a isso ninguém pode negar. A questão é se

**Os cidadãos nunca foram consultados sobre a escolha de obras de arte a serem colocadas em nossas praças**

as obras que se distribuem pela cidade, a nada leva. A cidade é do povo, sendo este o legítimo dono dos espaços públicos. Somente o cidadão porto-alegrense pode legitimar a ação do poder público nessa parte.

Pelo que sei, os cidadãos da cidade nunca foram consultados sobre a escolha de obras de arte a serem colocadas em nossas praças. Quem decide isso são burocratas do serviço público, que fundamentam sua escolha nas

saber se a exibição de tais peças se justifica e se não seria melhor que se procurasse colocar em nossas praças criações que atraíssem a atenção do povo por sua beleza e significado. Mas então pergunto: alguma vez o cidadão porto-alegrense foi consultado sobre se concorda com a exposição desses monumentos e esculturas? Ficar discutindo o que seja arte, com o fim de autenticar ou desqualificar

mais diversas justificações. No entanto, se vivemos em uma cidade democrática, a única razão que realmente justificaria a escolha de uma escultura para ornar um espaço público seria a vênua popular. Em termos de *polis* democrata, já demos um passo importante com o Orçamento Participativo. Mas ainda há, no serviço público, um ranço de prepotência, em relação a decisões sobre o que fazer ou não fazer na cidade, pois o cidadão não é consultado. Somente quando o Orçamento Participativo for transformado em Administração Participativa, discussões como a que está sendo travada entre representantes da elite artística local passarão a ser desfechadas em um ambiente verdadeiramente democrático.

De qualquer forma é sadia e proposital a manifestação de Voltaire Schilling. No entanto, preferiria eu que ele tivesse falado não apenas na "monstruosidade" de alguns monumentos públicos, mas nas muitas outras "monstruosidades" que aqui existem, como a oclusão do espaço visual por painéis de propaganda, que agredem a liberdade de visão do cidadão e ocultam a cidade, questão, aliás, já enfrentada e resolvida em São Paulo, a invasão do comércio, inclusive com bares e inferninhos barulhentos, em zonas residenciais, as filas do SUS, as construções de edifícios sem estilo e beleza, a sujeira no centro da cidade ao final do dia, quando papeleiros rompem os sacos de lixo, expondo seu conteúdo pela calçada, para falar em apenas algumas das "monstruosidades" com que deparamos diuturnamente, em convivência com os monumentos e esculturas apontados pelo historiador. Ou será que a cidade não é uma só?

Que se amplie a discussão sobre as "monstruosidades" da cidade e que se consultem os cidadãos sobre o que eles pensam sobre o assunto.

\*Bacharelado em Filosofia

## Geral

# ARTE POLÊMICA

## A Capital é monstruosa?

Artigo de historiador criticando obras contemporâneas gerou reação no meio artístico e cultural

JULIANA BUBLITZ

Ao definir Porto Alegre com a "Capital das monstruosidades" em artigo publicado ontem em Zero Hora, o historiador Voltaire Schilling desencadeou uma polémica no meio artístico e cultural gaúcho.

Em seu texto, o estudioso critica o que considera "horrores estéticos" da arte contemporânea e chama seis obras públicas espalhadas pela cidade de "abominações".

Em tempos de Bienal do Mercosul, Schilling mostra-se surpreso com "a notável concentração de esculturas e monumentos absolutamente espantosos", e começa o artigo comparando a obra que homenageia Castello Branco, exposta no Parcão, ao "desembarque de um extraterrestre".

No decorrer do texto, ele ainda define a Estrela Guia à mostra na rótula

que antecede o museu Ibero Camargo como um "hediondo tínião". Por fim, faz um apelo ao secretário municipal da Cultura para que não aceite mais doações — embora a maioria das obras em questão tenha sido paga.

O artigo provocou reações. Especialista em arte contemporânea em espaços públicos, o escultor José Francisco Alves foi um deles. Para o expert, autor do livro *A escultura pública de Porto Alegre*, o historiador fez uma "provocação sem sentido". Na opinião da professora do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Ana Albani de Carvalho, Schilling desqualifica as obras sem a devida contextualização.

— Ele mistura obras que têm propostas muito diferentes e segue uma linha que vem sendo assumida por alguns autores, que é a da negação da arte contemporânea — avalia Ana.

Para o historiador e crítico de arte Alexandre Santos, também professor do IA, o principal problema é o fato de nivelar a arte em um único horizonte possível, ligado ao ideal do belo:

— O texto revela um desconhecimento total da arte nos séculos 19 e 20. É até ingênuo para um historiador. Schilling disse ontem que revelou o que pensam muitos porto-alegrenses e escreveu como cidadão:

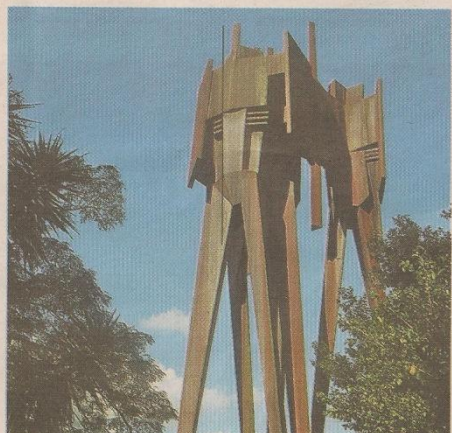
— Fazia horas que eu andava intrigado com a feitura dessas coisas, e sei de muita gente que acha o mesmo. Eu dei voz ao que a maioria pensa.

juliana.bublitz@zerohora.com.br

ZEROHORA.COM

Leia o polémico artigo e veja todas as obras criticadas em [www.zerohora.com](http://www.zerohora.com)

### Monumentos criticados



• **Monumento em homenagem a Castello Branco** (à esquerda), de autoria de Carlos Tenius, no Parcão. Datada de 1979, a obra é uma escultura encomendada por um grupo de empresários.



• **A obra Monumento aos Desaparecidos** (acima), de Luiz Gonzaga de Mello Gomes, alude à situação dos perseguidos do regime militar. Data de 1995, o monumento foi escolhido a partir de um concurso público e está instalado no Parque Marinha do Brasil.



• **Obra de Gustavo Nakle**, batizada de *Estrela Guia 2* (abaixo). Em 1997, a prefeitura da Capital fez um concurso para instalar uma escultura na rótula que antecede o museu Ibero Camargo. Nakle foi o vencedor, com a obra *Estrela Guia*, que acabou sendo furtada em 1999 e substituída, em 2002, pela versão atual.



• **Intitulada Supercuia**, a obra de autoria de Saint-Clair Cemin foi instalada na rótula do Parque Maurício Sirotsky Sobrinho por encomenda da 4ª Bienal do Mercosul.

• **Instalada nas proximidades da Usina do Gasômetro**, a obra *Olhos Atentos* foi encomendada pela 5ª Bienal do Mercosul, em 2005, ao artista paulista José Flesende.

• **De autoria do artista plástico paulista Henrique Oliveira**, a obra que ficou conhecida como Casa-Monstro foi especialmente concebida para a 7ª Bienal do Mercosul.

### A opinião

Leitores e internautas se manifestaram sobre o artigo. Confira:

"Finalmente apareceu alguém com coragem e autoridade para denunciar a feitura de alguns monumentos da Capital. Achei que eu era o único a estranhar o mau gosto de alguns deles."

Aroldo Medina, major da BM, Canoas

"Essas obras são intrigantes. A arte não pode ser resumida em feio ou belo. O tempo passa e cada vez inventamos novas formas de nos expressar. Ditar o que é bom ou ruim ou certo e errado para a arte seria uma forma de ditadura."

Roberto Carvalho, Lavras do Sul

### Entulhos nossos de cada dia

EDUARDO VERAS

É sempre bem-vindo o debate sobre a relação entre arte e cidade, e é bom que ele não seja feito apenas por especialistas, aqueles que têm repertório e estudam a matéria. O professor Voltaire Schilling comete, porém, erros graves no artigo publicado ontem em ZH, os quais comprometem sua argumentação. Apresenta como se fossem iguais obras de naturezas diferentes. Nenhuma das que ele menciona corresponde ao que ele pretende: entulhos deixados em Porto Alegre porque não se tinha destino melhor para eles, como se fossem carros alegóricos abandonados após o Carnaval. O historiador confunde, por exemplo, esculturas que são frutos de concursos públicos promovidos pela prefeitura (na mesma linha dos concursos que se faz, por exemplo, para a construção de um prédio municipal, com edital, concorrência e banca de avaliação) e uma intervenção que está na cidade em caráter provisório, somente até o

encerramento da atual edição da Bienal do Mercosul, no final de novembro.

No mesmo artigo, o autor supõe que uma escultura em bronze, na orla do Guaíba, tenha sido destruída por "vileiros do Morro Santa Tereza", os quais estariam "indignados" pela vizinhança com a "medonhice" da peça. Ora, levando ao pé da letra o que insinua o diretor do Memorial do Estado, poderíamos supor que um cidadão que não tenha apreço pelo *Laçador* estaria justificado se deprezasse a famosa estátua. Lembro que a obra máxima de Antônio Carrigi não é uma unanimidade. Críticos mais abalizados que eu já sublinharam que o *Laçador* nem sequer é a mais bem-sucedida representação do trabalhador campeiro que temos na Capital — essa seria o *Gaúcho Oriental*, do Parque da Redenção.

Enfim, o próprio de cada obra de arte é que não exista consenso em torno dela. Os critérios de avaliação da arte são móveis, não estão fixos no tempo e no espaço. Nunca é demais lembrar que os impressionistas, hoje reverenciados, os Monet e os Manet que amamos tanto, foram largamente espinhaçados pelo público e pela crítica de seu tempo.

Quer dizer que Porto Alegre só tem obras belas e admiráveis em seus espaços públicos? É só questão de tempo que a gente venha a se apaixonar por elas? Depende de quem vê.

eduardo.veras@zerohora.com.br

## Geral

# POLÊMICA URBANA

## Obras de arte que dão o que falar

Pouco comum, críticas a criações artísticas espalhadas por espaços públicos de Porto Alegre geraram intensa reação



### A FAVOR

DENILSO SALLES,  
de Florença, Itália

“Atualmente moro em uma das cidades mais representativas em termos de arte, admiro e respeito toda a expressão artística, mas até que enfim abriu-se essa discussão sobre o que é exposto em nossa querida Porto Alegre, nunca entendi tamanho mau gosto e quais os critérios estabelecidos na escolha de uma obra pública.”

MARIO ROITMAN,  
São Paulo (SP)

Concordo com o

articultista. Sou gaúcho e moro em SP desde 1966. Visito Porto Alegre frequentemente e me assusto com as porcarias consideradas arte, que infestam a cidade. Já fui visitar uma das Bienais do Mercosul, e me arrependi de ter feito a longa caminhada até o local.”

GUILHERME SPADERM,  
Porto Alegre

“O texto do Voltaire Schilling foi como um grito de vários porto-alegrenses, que estava engasgado havia anos, aguardando só algum corajoso do meio artístico a falar a verdade. Sou completamente a favor de que tais obras horrosas sejam despachadas, mas não para outras cidades, e sim para o fundo do oceano, onde os corais serão eficientes e tornarão essas coisas um pouco mais bonitas.”

ZEROHORA.COM

Leia o polêmico artigo e veja todas as obras criticadas em [www.zerohora.com](http://www.zerohora.com)

MARCELO GONZATTO

Feitas para serem vistas, as obras de arte espalhadas pela Capital estão dando o que falar.

A ruidosa repercussão ao artigo em que o historiador Voltaire Schilling reclama da “monstruosidade” das criações, publicado domingo em Zero Hora, indica que a crítica a esculturas e monumentos localizados em áreas públicas não é uma prática comum. O assunto deverá ser tema de um seminário organizado pela prefeitura.

O sociólogo Caleb Faria Alves, especialista em antropologia da arte e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), avalia que parte da repercussão gerada se deve à pouca frequência com que essas obras são criticadas.

— Não é uma coisa comum. A grande vantagem disso seria construir coletivamente critérios para o que deve ocupar o espaço público

Não para encontrar unanimidade de gosto, mas para fazer do

patrimônio cultural algo de que a população se aproprie — sustenta.

Alves acredita que o recio de julgar publicamente as criações está relacionado a dois fatores: a reverência a uma espécie de caráter sagrado da arte, entendida como algo acima do “homem comum”, e a dificuldade de equilibrar a avaliação crítica com o respeito a um ofício especializado e com o qual nem todos estão familiarizados.

Para o sociólogo, é fundamental que as obras sejam motivo de discussão:

— O que está em jogo é a nossa identidade, não o que é belo.

Para a artista plástica Clara Pechansky, os criadores fazem questão de que seus trabalhos sejam criticados pela população — desde que isso não resulte em propostas de banimento do

que é considerado de “mau gosto”.

— Podem olhar uma obra minha e dizer “não gosto”, mas o direito de que ela seja exposta deve ser respeitado. A arte atual suscita debates, como toda arte sempre suscitou. Mas não podemos querer que um artista do século 21 faça um monumento como se fazia no século 19 — afirma.

A arquiteta urbanista Maria Isabel Marocco Milanez, do UniRitter, acredita que o debate deve levar em consideração não apenas o trabalho do artista, mas o local onde ele está instalado e sua relação com a cidade:

— Por mais discutível que seja o gosto, uma obra inserida no meio urbano acaba sendo apropriada pela população. Passa a fazer parte da paisagem.

Conforme o titular da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (Smam), Professor Garcia, nos próximos meses a Capital deverá realizar um seminário para discutir políticas de destinação do espaço público para a criação artística. A intenção do evento, ainda sem data prevista, é transformar a polêmica dos últimos dias em debate



### CONTRA

RAFAEL MARTINS,  
Porto Alegre

“Algumas obras apontadas como ‘feias’ pelo nobre historiador contêm algo chamado contextualidade. Bonito ou feio é uma definição de avaliação meramente de gosto pessoal e condizente com o contexto e conhecimento do indivíduo. O valor da arte e a análise de qualquer intervenção artística ou de construção provêm de fatores tantos, que pode se dizer que houve uma precipitação do autor do artigo em ZH. Com certeza, a tal ‘casa monstruosa’ é um exemplo

formal.

[marcelo.gonzatto@zerohora.com.br](mailto:marcelo.gonzatto@zerohora.com.br)

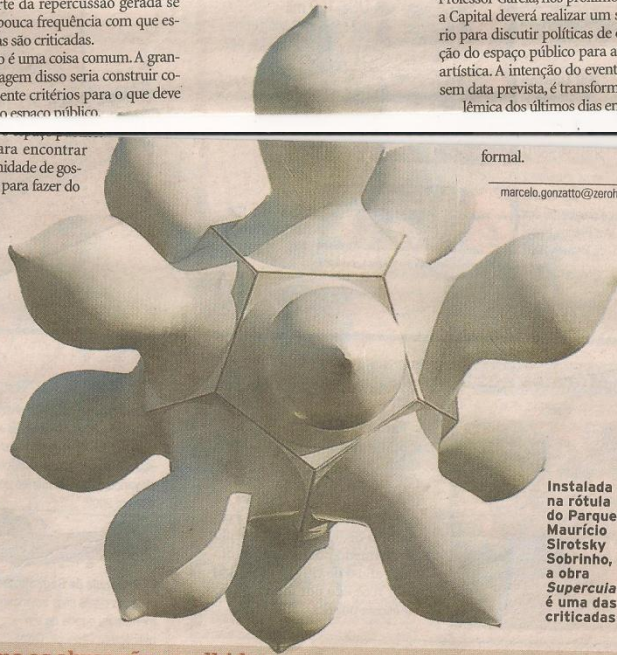
de não contextualidade, que é um exagero, mas o único dentro dos exemplos apresentados.”

CLAUDIA BARBISAN,  
Porto Alegre

“Quanta ignorância em relação à arte contemporânea! Isto me preocupa e entristece, pois demonstra uma grande intolerância ao que é diferente, ao que não é o belo clássico. Por incrível que pareça, tem gente que parou na Mona Lisa e exige da arte contemporânea esta estética.”

EDUARDO KERSTING,  
Porto Alegre

“Monstruosidades são os argumentos usados no artigo contra a arte contemporânea. Arte não é para bonito, é para provocar mesmo. Se é para embelezar a cidade, sugiro que as pessoas feias retirem-se das ruas — apesar de eu não saber quem decidirá sobre isso: o Voltaire, talvez...”



Instalada na rótula do Parque Maurício Sirotsky Sobrinho, a obra *Supercuia* é uma das criticadas

### Como as obras são escolhidas

Veja os caminhos mais comuns pelos quais esculturas e monumentos são distribuídos pela cidade:

**1) Concurso público:** o concurso Espaço Urbano, Espaço Arte, implantado em 1991. Exemplo: obra Céu, de Zoé Degani, vencedora do concurso em 2002 e recém-instalada no viaduto da João Pessoa. Um júri nomeado pelo município aponta o artista vencedor.

**2) Demandas da sociedade:** a Câmara de Vereadores ou uma ONG podem solicitar a instala-

ção de um monumento com intenção de homenagear uma personalidade ou um movimento social. Também se enquadraram nesse caso doações de artistas (como as obras na orla do Guaíba, da Bienal) ou instituições. A Comissão Técnica Permanente para Avaliação das Obras de Arte Públicas (reunindo secretarias da Cultura, de Obras e Viação e Ambiente) avalia a oferta e o local de instalação. A Smam é responsável por obras em praças e parques

**3) Iniciativas da Secretaria Municipal da Cultura:** o órgão pode deliberar pela implantação de obras em espaços culturais da cidade geridos pelo município. O Centro Municipal de Cultura, por exemplo, deverá receber esculturas em seu pátio. A decisão inclui a Coordenação de Artes Plásticas, do Atelier Livre da Prefeitura, da Equipe do Patrimônio Histórico e Cultural (EPAHC) e de associações artísticas.



GAUDÊNCIO FIDELIS \*

# Arte pública como plataforma

*Doutor em História da Arte chama de demagógico o artigo que propunha "ação entre amigos" para "despachar" obras de arte*

O artigo do historiador Voltaire Schilling *A Cidade das Monstruosidades* (ZH, 25/09/2009) tem lá o seu grau de aberração. Não é novidade que obras de arte em espaço público desagradem a certas parcelas da população. Sociedades democráticas, entretanto, não propõem sua destruição, pois isso seria uma atitude fascista, que na mesma moeda de troca sugere uma providência autoritária sobre tudo o que lhes "desagrada". Ao contrário, privilegia-se o respeito à expressão, que é o fundamento básico de democracia. Há uma grande dose de demagogia em qualquer "manifesto" que busque levantar as massas contra a arte, porque pressupõe um exercício demagógico do livre-arbítrio. Não se trata do exercício crítico, porque a crítica procura, antes de tudo, o esclarecimento.

O professor Schilling cita o artista Marcel Duchamp como o precursor do que ele chama de uma "Caixa de Pandora dos horrores estéticos", mas as transgressões artísticas de um dos mais brilhantes artistas do século 20 abriram o universo do pensamento reflexivo sobre a arte, que antes era limitado à contemplação passiva. Ironicamente, é nas raízes da atitude de Duchamp, ao questionar o status do objeto artístico, que encontramos hoje a liberdade de expressar uma opinião sobre esta ou aquela obra e questionar seus pressupostos. Mas o que pensar de alguém que invoca o direito de crítica conclamando à condenação aqueles que supostamente fabricam a "feitura" que não lhes agrada?

É direito de todo cidadão exercer sua opinião, porém manifestos iconoclastas subjugam a vontade e o livre-arbítrio, pois buscam apenas contabilizar o ressentimento de alguns. "Dei a voz ao que a maioria pensa", justifica o historiador, como se soubesse de fato que vontade é essa, causando (propositadamente) uma grande confusão entre categorias artísticas. É sabido, contudo, que a demagogia nunca busca a clareza, uma vez que privilegia a retórica.

O *Monumento ao Presidente Castello Branco*, de Carlos Tenius, localizado no Parcão, é uma obra que tem uma escala pública digna da imposição dos regimes autoritários, razão pela qual tem muito a nos ensinar.

Sua forma estilizada, em linhas verticais dinâmicas, é de indiscutível interesse estético e talvez seja até irônico pensar em como ela pode ser contextualizada no universo contemporâneo, já que de fato elas lembram, em muito, figuras familiares ao cotidiano político que não devem ser esquecidas. *Estrela Guia II*, do artista Gustavo Nakle, que substituiu a obra que Schilling menciona ter sido destruída pelos "vileiros do Morro Santa Tereza", tinha sua primeira versão em bronze e foi roubada (como inúmeras outras obras na cidade) pelo valor de comércio do material de que era feita, e não destruída pela comunidade como diz o historiador. A obra foi escolhida por concurso público dentro do projeto Espaço Urbano Espaço Arte da prefeitura de Porto Alegre. Vale lembrar que nosso artista Xico Stockinger, citado pelo autor, participou inclusive dessa comissão, formada em sua maioria por membros da comunidade artística. A obra *Serpenteia*, do artista gaúcho Saint-Clair Cemin, doada pela 4ª Bienal do Mercosul, é uma obra surpreendente por ter atribuído um caráter pop a um símbolo regional como a cuia, através do formato de um dodecaedro. *Olhos Atentos*, de José Resende, não é uma doação, mas uma obra comissionada pela 5ª Bienal. Voltada para o Guaíba, como um mirante, ela já faz parte do imaginário da cidade. O *Monumento aos Mortos do Regime Militar*, de Luiz Gonzaga, foi escolhido em concorrência pública por uma comissão em 1994, resultado de um projeto de lei, tendo grande receptividade por parte das famílias atingidas pela ditadura. Uma forma abstrata que, com seus espaços entrecortados, representa plenamente os limites entre a opressão do ferro e a liberdade do azul do céu. Finalmente, *Tapume*, de Henrique Oliveira, é uma obra

temporária da 7ª Bienal do Mercosul e, em sua qualidade artística, como tal, deve ser pensada.

Por fim, não é possível deixar de notar as referências subliminares do professor Schilling ao corpo, por meio do uso de termos como "cuidadromo", "vaca premiada" e "tarugo", de conotação notadamente sexual. O raciocínio culmina na apologia à beleza das porto-alegrenses, que ele chama de as "mulheres mais belas do país", uma atitude não só machista e estereotípica, mas que também privilegia um padrão de beleza em relação às mulheres de outros estados. A conclusão parece ser a de que as obras de arte públicas deveriam ser tão belas quanto as mulheres gaúchas – afinal, tudo seriam coisas – e nós, porto-alegrenses, gostamos de coisas "modernas" e belas, ao menos nas palavras do historiador. Um argumento quase irrefutável.

\* Mestre em Arte pela New York University (NYU) e doutor em História da Arte pela State University of New York (SUNY)

**GERIATRIA BOM FIM**

F. 3331-5262

Rua Santa Terezinha, 186  
Bairro Bom Fim - P. Alegre

**MAÇONARIA LYVROS**

LANCIMÁRIO ENCICLOPÉDICO DA MAÇONARIA - 4 Vols - HARD - + 1.200 Pág.  
LANÇIMÁRIO DOS HERRES - Hércules Jacóbs - CLÁSICO - TETO COMPLETO - ENC.  
O PAPEL NEGRO - 200 PÁGS. 1.500 Figuras e 1.500 PÁGS. - HARD - 14 fotos  
HISTÓRIA DAS CRUZADAS - 3 Vols - 1.500 Figuras - O Segredo dos Templários  
ESBOÇO COMPLETO ENCICLOPÉDICO - 5 Vols - As Raízes da Raça Adá - HARDWARE  
LANÇIMÁRIO ALBERTI - O SIMBOLISMO HISTÓRICO DA MAÇONARIA - 2 Vols - PRECOSO  
7.000 PÁGS. SIMBÓLOS E RITOS - 1.500 Figuras - 1.500 PÁGS. - 1.500 PÁGS. - HARDWARE  
COMPRAS: (51) 3022-9989 / 9242-3387  
+ de 80 ANOS DE QUALIDADE!!

**SANSKRITYTUS**

c) Reportagem **A Casa Monstro**

artef

BIENAL DO MERCOSUL

FALTAM 4 DIAS

# A casa monstro

O artista paulista Henrique Oliveira criou inusitada intervenção em velho palacete do Centro, na Capital

EDUARDO VERAS

Quem passa pela Rua da Praia, na altura do número 400, na zona dos quartéis, Centro de Porto Alegre, já terá reparado. De uma casa antiga, erguida há quase cem anos e há mais de 20 abandonada, deram-se uma massa algo disforme e estranha. A matéria brota desde as janelas e o patiozinho lateral, toma conta da fachada, projeta-se no espaço público.

Quem repara naquilo o faz com indizível espanto. O sujeito que passeia o cachorrinho atrasa a marcha, o casal de turistas saca a câmera fotográfica, um velho morador do bairro começa a desfiar histórias sobre o casarão de três andares: ali já funcionou uma escola, um pensionato, morou um cidadão ilustre. A massa que se derrama começou a ser gestada na semana retrasada e foi finalizada neste fim de semana. Impressiona, ali, para além do inusitado, um certo paradoxo formal: de um lado, o caráter orgânico, mole, bolhoso da figura; do outro, a rigidez do material. Trata-se de madeira: um sem-número de lâminas pregadas umas às outras.

A peça foi especialmente concebida para a 7ª Bienal do Mercosul pelo artista plástico paulista Henrique Oliveira, 36 anos. A mostra – sob o conceito geral de *Grito e Escuta* – vai se concentrar no Margs, no Santander Cultural e em cinco armazéns do Cais do Porto, mas também prevê uma série de intervenções em áreas abertas, explorando a conversa que se produz entre as invenções artísticas e os fenômenos urbanos. O trabalho de Henrique integra uma delas, a exposição *Texto Público*, com curadoria do escultor paulista Artur Lescher.

Ao ser convidado por Lescher, Henrique já recebeu dele a sugestão para usar um terreno no Centro. Acabou ficando com a chamada Casa dos Leões, palacete que pertence à prefeitura de Porto Alegre e que, nos anos 1990, chegou a ser cotado para abrigar as duas pinacotecas do município.

*Tapume* é a primeira obra de Henrique planejada para uma área externa. Sua imagem inicial era a de um tumor que irrompesse em direção à rua.

– Uma intumescência arquitetônica – compara. – Um lugar marginal dentro da cidade, se decompondo no meio do cotidiano.

Para ajudá-lo na empreitada, Henrique trouxe um assistente de São Paulo e ganhou a companhia de outros três, contratados pela Bienal. A equipe montou uma estrutura com canos de PVC e, sobre eles, fixou lâminas de compensado flexível, recolhidas em demolições ou outros restos de construção civil. Sobre as lâminas, foi agregando novas camadas de madeira. O resultado, diz o autor, guarda algum parentesco com as imagens surrealistas – vanguarda moderna no início do século 20.

– A casa se apresenta transfigurada – comenta. A Bienal será inaugurada na próxima sexta-feira, mas a obra de Henrique já pode ser admirada. Já tem sido. Diante da quantidade de gente que desacelera o passo para observar *Tapume*, o artista se entusiasma: – Queria chamar atenção para essa casa, tão bonita, e passando despercebida pelas pessoas.

**Formas orgânicas despejam-se da chamada Casa dos Leões, na Rua dos Andradas**



Cademo

PORTO ALEGRE, SEGUNDA-FEIRA, 12/10/2009 | ZERO HORA 5

## Da pintura abstrata às bolhas de madeira

Paulista de Ourinhos, Henrique Oliveira ([www.henriqueoliveira.com](http://www.henriqueoliveira.com)) define-se como pintor. De fato, foi a partir da pintura – uma pintura generosa, de marca expressionista, muito colorida, esparramando-se sobre a tela (*ao lado*) – que ele chegou a formas como a do *Tapume*, que ele vai mostrar na 7ª Bienal do Mercosul, na Capital.

Pintando sobre compensado, ele passou a se interessar pelas manchas que a madeira sugeria, as lascas que se desprendiam, os desenhos que se formavam. Da pintura, encaminhou-se à colagem. Do plano, alcançou as formas côncavas e convexas, tomando as galerias (*abaixo*).

Mestre em Poéticas Visuais pela Universidade de São Paulo, o artista conquistou este ano o cobijado Prêmio CNI SESI Marcantonio Vilaça.

Convidado a participar da mostra **Texto Público**, dentro da **7ª Bienal do Mercosul**, o paulista **Henrique Oliveira** imaginou uma espécie de tumor que brotasse da arquitetura





## d) Conteúdo do Caderno de Cultura (05/12/09)

Arte de hoje ZH - 05 de dezembro de 2009

### **Cultura propôs as mesmas cinco perguntas a quatro intelectuais que têm discutido em seus trabalhos as singularidades da arte e da estética no tempo presente**

1 Neste momento, reaparece em Porto Alegre o discurso que defende que a arte contemporânea seja examinada segundo critérios tradicionais, incluindo, por exemplo, a habilidade do fazer e a busca pelo belo. Em que medida, tais critérios podem ser empregados nos dias de hoje?

2 Alguns comentadores alegam que a arte contemporânea seria um embuste, uma empulhação. Segundo eles, toda a produção do presente não passaria de uma astuciosa invenção do mercado com a conivência de críticos e teóricos. O que lhe parece essa ideia?

3 Esse mesmo discurso afirma que a arte de hoje seria a arte do vale-tudo. Vale tudo na arte contemporânea?

4 No extremo oposto, há aqueles que acabam assumindo uma defesa incondicional da arte contemporânea, como se toda ela fosse exemplar. Há arte boa e arte ruim no contexto contemporâneo?

5 É fato que uma parte considerável do público se sente incomodada com a arte de hoje. São pessoas que vão, por exemplo, às grandes exposições ou às Bienais e saem de lá dizendo que “não entenderam nada”. O senhor já se sentiu assim em relação à arte do presente, “sem entender”? Qual foi sua reação?

#### **JACQUES LEENHARDT**

Presidente de honra da Associação Internacional de Críticos de Arte, o francês Jacques Leenhardt, 67 anos, é diretor de Estudos da prestigiada École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, de Paris. Doutor pela Universidade de Paris X (Nanterre), sob orientação de Roland Barthes, tem estudos publicados nas áreas de literatura, sociologia e artes visuais.

“É um erro bem ingênuo, mas uma ilusão bem comum, acreditar que espontaneamente, sem preparação e sem reflexão, vamos compreender o trabalho dos cientistas ou dos artistas”

1. Por que utilizar critérios do passado para compreender nosso mundo contemporâneo? A arte não avança com a mesma rapidez das comunicações, mas a arte é o lugar onde se cristalizam as experiências que fincam suas raízes em nosso mundo técnico, político e, mais genericamente, em nosso mundo humano contemporâneo. Os artistas procuram, Tateando, criar obras que expressem sua própria relação com este mundo, extraindo por vezes a beleza mas, mais frequentemente, o sentido, que é o que nós percebemos como o mais radicalmente ausente deste mundo.

2. Como na política, há fraude na arte. O mercado de arte não é mais transparente e democrático do que o campo da política. Em geral, não se fala senão do grande mercado especulativo internacional, mas há outros, mais discretos, que correspondem ao gosto de muita gente diferente. É evidente que a crítica está ausente dos grandes meios de comunicação, e isso não facilita a tarefa de se perceber a diversidade das produções artísticas. A imprensa ama o sensacional. Somos todos responsáveis por isso. Primeiro, fala-se dos grandes prêmios, das grandes exposições, dos grandes escândalos! Mas nas exposições pode-se constatar a pluralidade das criações, cada um pode experimentar a diversidade da arte. O importante é que cada um tente se confrontar com uma experiência estética que o enriqueça, uma experiência que proponha algo de novo em relação ao que essa pessoa já conhecia e já apreciava. Isso pode ocorrer tanto diante de mestres do passado quanto diante de artistas contemporâneos. É uma questão de disponibilidade mental do visitante, e é algo que coloca em jogo o seu repertório. Quanto maior nosso repertório, mais capazes nós seremos de aproveitar uma ampla experiência estética. A compreensão do mundo, e da arte em particular, requer um

exercício constante. É um erro bem ingênuo, mas uma ilusão bem comum, acreditar que, espontaneamente, sem preparação e sem reflexão, vamos compreender o trabalho dos cientistas ou dos artistas.

3. O artista tem todas as possibilidades abertas diante dele. Ele escolhe e tenta produzir sentido. Nem tudo o que ele faz é sempre compreensível ou pertinente. O tempo e a história selecionam e sempre vão selecionar o que fará sentido para as gerações futuras. Evidentemente, muitas obras serão esquecidas, neste campo como em outros.

4. É claro! Há aqueles que conseguem passar o que sentem e aqueles que não conseguem. Há aqueles que ficam à margem da difícil experiência da arte e não fazem senão produzir objetos, os quais eles tomam por arte, mas que não são senão “produtos”, destinados a seduzir nosso gosto pela repetição. A repetição é agradável, mas é apenas uma pequena parte de nossa capacidade de experiência estética

5. É difícil ser contemporâneo de um mundo em plena transformação. Somos, enquanto seres humanos, ligados tanto às tradições quanto ao futuro que se abre diante de nós, o qual aprendemos a compreender lentamente e com dificuldade. Isso explica o descompasso que seguidamente sentimos diante de muitos aspectos do mundo contemporâneo – e não apenas diante da arte. O esporte é fácil de compreender porque ele se repete a cada semana, idêntico a si mesmo. Todo mundo ama o esporte, que oferece, ano após ano, a mesma dramaturgia. A arte tenta tornar sensíveis certas modificações de nossa vida e de nossa sensibilidade coletiva. Nossa sensibilidade muda com uma velocidade vertiginosa, algo que dificilmente poderíamos acompanhar por nós mesmos. A arte é uma experiência que se situa nas margens de nossa compreensão. Por isso, ela frequentemente corre o risco de não compreender e de não ser compreendida.

## ARTHUR DANTO

Filósofo norte-americano, professor emérito da Columbia University, em Nova York, Arthur Danto, 85 anos, é autor de uma polêmica tese sobre o fim da arte. Ancorado em Hegel, ele afirma que, na arte contemporânea, haveria uma consciência da natureza filosófica da arte. Essa tese está exposta nos livros *A Transfiguração do Lugar-Comum* e, sobretudo, em *Após o Fim da Arte*, ambos disponíveis em português. Desde 1984, Danto atua como crítico de arte para a revista *The Nation*.

“Se alguém disser que não apreendeu nada com uma exposição, então o problema deve estar com a pessoa. Provavelmente, ela não se esforçou o suficiente para tirar algum proveito”

1. Não há critérios canônicos que se apliquem à arte contemporânea. Ao visitar uma exposição de arte, devemos nos preparar para achar nosso próprio caminho de entendimento. Geralmente há textos nas paredes, catálogos, folhetos, que podem ajudar. Devemos passar certo tempo tentando entender o que a obra significa. Uma análise crítica, admitamos, leva tempo. Somos sempre livres para perguntar se aquilo valeu a pena ser feito e se aprendemos algo. O visitante certamente necessita fazer um julgamento esclarecedor a respeito da obra. Se não, não há motivo em visitar uma exposição.

2. Se alguém acredita que toda arte contemporânea é um engodo, esse alguém deveria ser sábio e evitar exposições de arte. Eu passo um bom tempo com arte, como crítico, mas também como simples apreciador de arte. Não tenho essa impressão de que a arte contemporânea seja uma empulhação. Conheço muitos artistas, alguns até bem famosos. Nunca tive evidências de que eles estivessem enganando alguém com sua arte. Estou mais convencido de que os comentaristas que você menciona sejam mais enganadores do que os artistas. No século 19, houve um julgamento famoso, no qual o pintor americano James McNeil Whistler, processou de forma bem-sucedida o crítico John Ruskin, por esse ter dito que sua pintura era um engodo. Ruskin perdeu a disputa judicial e caiu em desgraça. Acho que isso é algo que poderia acontecer hoje em dia se um crítico se comportasse da mesma forma que ele.

3. Alguém já disse que vale tudo na guerra e no amor. Nunca vi nada nesse sentido em relação à arte. Geralmente, há um motivo pelo qual o artista fez o que fez. Ao se apreciar uma obra, tem-se que tentar entender os motivos que explicam por que a obra é o que é. Isso é chamado de crítica. Crítica seria extremamente fácil de fazer se disséssemos que tudo vale.

4. Sim. Há arte boa e arte ruim, assim como há gente boa e gente ruim.

5. Um dos problemas com Bienais é que há muita arte para ser vista e não há tempo suficiente. Isso pode ser um bocado frustrante. Uma alternativa é tentar fazer uma pesquisa prévia. Descobrir o que seria melhor de olhar, lendo resenhas e depois tentando planejar a visita. Sempre se pode ficar desapontado. Mas se alguém disser que não apreendeu nada com uma exposição, então o problema deve estar com a pessoa. Provavelmente, ela não se esforçou o suficiente para tirar algum proveito. Imagine um jogo complicado, como beisebol. A não ser que você conheça o jogo, você não será capaz de assistir e tirar algum proveito dele.

### FERNANDO COCCHIARALE

Artista, professor e crítico de arte, Fernando Cocchiari é curador do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Em Porto Alegre, ele fez a curadoria da exposição *É Hoje*, que apresentou no Santander Cultural a coleção Assis Chateaubriand (2006), e foi um dos curadores da retrospectiva de Vera Chaves, também no Santander Cultural (2007). É autor do livro *Quem Tem Medo da Arte Contemporânea?* (2007).

“A arte contemplativa, criada por artistas individuais dotados de habilidade e gênio, é somente uma construção histórica europeia que começa na Renascença e se consolida no final do século 18.”

1. A arte não tem uma única natureza. Se considerarmos, por exemplo, o que se passou no Ocidente, desde a Grécia clássica até o mundo moderno e contemporâneo, vemos que ao longo desses 2.400 anos se sucederam pelo menos três grandes regimes ou funções do que chamamos habitualmente de arte. No primeiro e mais duradouro deles, não havia a separação entre ofícios, entre arte e artesanato, mas entre a natureza e sua transformação pelo fazer. Sua função era sobretudo religiosa. A arte contemplativa, objeto da estética, criada por artistas individuais dotados de habilidade e gênio, tida como canônica entre desinformados e conservadores, é somente uma construção histórica europeia que começa na Renascença e se consolida no final do século 18, quando surgiram as primeiras disciplinas voltadas especificamente para o estudo e o conhecimento da arte (estética, História da Arte e crítica de arte). De seus desdobramentos na visualidade moderna, até a crise deflagrada pela II Guerra, a arte parecia afirmar, ainda que sob transformações vertiginosas, sua função estético-contemplativa como eterna e única, embora tivesse apenas cerca de 400 anos. É, portanto, impossível avaliar as novas funções da arte a partir de teorias que emprestavam sentido à arte formal e estética do passado histórico que antecedeu a produção contemporânea, incapazes de outra coisa que não negá-la e destruí-la.
2. Quando teria ocorrido essa astuciosa invenção? Como ela poderia ter cooptado artistas, críticos, parte do público e teóricos atuantes em diversos campos, de diversos países, sem que existam quaisquer vestígios dessa artilosa conspiração? Quando e onde eles se encontraram secretamente sem que ninguém o tivesse sabido? Finalmente qual teria sido a vantagem de substituir a Arte Bela, consolidada e vendável, por outra incompreensível para o espectador médio? Não é mais produtivo pensar que mudanças históricas profundas, como a crise do projeto iluminista do século 18 (no qual a arte contemplativa floresceu como questão estética) e o desencanto decorrente da guerra operaram transformações profundas no cotidiano das décadas seguintes e, por conseguinte, na esfera da arte e sua função?
3. Embora eu não concorde com essa ideia, que considero preconceituosa, já que vale tudo, aqui, significa qualquer coisa, desde que não tenha qualidade, eu poderia dizer que ela se ancora em características que se manifestam não somente no campo da arte, mas no conjunto de nossa vida social, teórico-científica e cultural há uns 40 anos. A principal delas tem a ver com a impossibilidade de produzirmos categorias e de estabelecer identidades fixas e excludentes. Dela, decorre a pluralidade que hoje predomina em todas as esferas da vida humana, onde antes reinava uma unidade passível de fundar critérios unívocos e conseqüentemente a produção de valores então tidos como eternos e atemporais.
4. Claro que há arte boa e ruim no contexto contemporâneo, assim como havia no contexto moderno e clássico.

5. Creio que isso se deve, ao menos em parte, à falta de informação e à falta de uma rotina cultural que comece desde a infância tanto por estímulo familiar, quanto pela escola e posteriormente até pela universidade. Faltam galerias de arte, museus decentes, livrarias, revistas especializadas. Infelizmente a formação cultural do brasileiro médio é sofrível. Nesse contexto podemos tomar esse incômodo como desconhecimento e não como uma rejeição crítica.

## **MÔNICA ZIELINSKY**

Professora no Instituto de Artes da UFRGS, é responsável pela catalogação da obra de Iberê Camargo. Em sua tese de doutorado, defendida em 1998, na Universidade de Paris I (Sorbonne), sob orientação de Marc Jimenez, ela discutia a crítica de arte contemporânea no Brasil. Organizou o livro *Fronteiras: Arte, Críticas e Outros Ensaio* (2003), sobre as querelas e os impasses da estética no mundo de hoje.

“Não basta proliferarem as opiniões, essas serão sempre subjetivas e pessoais; afloram fáceis, como impressões espontâneas sobre os fatos”

1. Para responder a esta pergunta, basta olhar com atenção para se constatar que a própria arte contemporânea recusa intencionalmente esses critérios. Assim, já em um primeiro foco, pode-se pensar que artesanaria e beleza não são mais considerados critérios fundamentais da arte (mesmo que ocasionalmente possam ser encontradas em alguns trabalhos). Este fato não é nada recente. Nos primeiros anos do século 20, as obras de Duchamp já haviam rejeitado esses critérios e abalaram fortemente a noção de arte. Por uma ação perturbadora, ao expor seus *readymades*, Duchamp colocou em crise o próprio sistema de arte, a experiência formal das obras, o valor da elaboração técnica dos trabalhos, além dos critérios de gosto instituídos, as relações entre o original e a reprodução das obras. Enfim, subvertendo a noção tradicional de arte, é inegável que sua postura tenha se tornado paradigmática quando se fala em arte contemporânea, em especial a partir de 1960, quando se acirraram as discussões sobre o artístico. Assim, o reconhecimento dessas obras como sendo de “arte contemporânea” não diz mais respeito especificamente às suas qualidades físicas ou ao prazer sensível, mesmo que estes possam estar presentes em algumas obras. Por outro lado, a arte ganha sobejamente em outros âmbitos e em novas contribuições, e penso perder-se muitíssimo se não estivermos abertos a usufruir dos outros valiosos vértices para os quais esta arte aponta – às ideias que a constituem, ao que ela enuncia de forma multifocal sobre a vida, o homem, as culturas e a história dos nossos tempos. Também sobre a própria arte em um ato autorreflexivo, e sobre seu funcionamento como arte em meio a essa incerta trama artística que se alastra pelo mundo.
  
2. Não posso concordar que toda arte contemporânea seja embuste, empulhação ou uma astuciosa invenção do mercado. As obras de arte possuem a especificidade de devolver ao mundo, das mais variadas formas, a própria percepção sobre este. E nesse processo, os artistas optam, em suas práticas hoje, muitas vezes por caminhos muito diversos, altamente experimentais, plurais e interrogativos sobre sua circunscrição artística, trazendo com isso o alargamento dos limites da arte. O mercado é parte do sistema artístico e seria ingenuidade nossa ver o afastamento da criação dos artistas de um mercado que a faz circular, expor e mesmo ampliar, mesmo que inseridos em interesses contraditórios.
  
3. Não vale tudo na arte contemporânea. Mas sabe-se também que ela vive a crise de sua legitimação, um problema encontrado nos discursos elaborados sobre ela. Esses não são claros e explícitos em relação às distinções entre as obras, ao questionarem as novas configurações e limites da própria arte. Esse fato teve como uma de suas causas a dissolução das certezas e critérios explícitos universais no embate com as obras, mas esse é um fato que ao mesmo tempo estimula a reflexão sobre a arte e o aguçamento de sua percepção. O princípio de discriminação das obras hoje é outro; ele transforma-se e vê-se carente de novas abordagens, conhecimentos e explicitações. Por isso, possivelmente seja essa uma das razões do surgimento de confusões nas abordagens críticas da arte e em seu entendimento pelo público, diante das outras perspectivas que as práticas dos artistas apontam atualmente.
  
4. É claro que há distinções de qualidade entre as obras de arte contemporânea, disso jamais se poderia duvidar. No entanto percebe-se a ausência de manifestações mais explícitas e fundamentadas sobre a arte, apoiadas em leituras históricas e em conhecimentos artísticos. Geralmente, tudo se passa no mais absoluto silêncio, sem as saudáveis trocas ponderadas com

conhecimento. Não basta proliferarem as opiniões, essas serão sempre subjetivas e pessoais; afloram fáceis, como impressões espontâneas sobre os fatos. Observa-se que alguns artistas trabalham com resultados complexos, os que apontam a diferentes experiências; remetem a muitos ângulos de ideias e abordagens, em continuidade de suas pesquisas e explorações de suas poéticas. Outros optam pela obviedade, pelos resultados fáceis ou descritivos do mundo. São escolhas, mas penso ser de extrema importância o incentivo ao exercício aprofundado e crítico da arte por parte da recepção, a ser desenvolvido com profundidade, sistematização e informações atualizadas na formação dos diferentes públicos.

5. Sim, já me senti assim, quem não? Mas lembro que, sempre que possível, busquei recursos para este entendimento: retornei às exposições e revi o já visto. Descobri dados históricos sobre as obras ou tipo de produção, sobre os artistas ou grupos, sobre suas inserções no meio artístico, seu pensamento artístico e suas relações com outros artistas, sobre o que existe de materiais publicados, em especial sobre seus depoimentos. Sabe-se que a arte contemporânea é fundamentalmente centrada nos aspectos cognitivos que a constituem e que exigem, por sua vez, informações específicas para se efetivar uma experiência mais rica da arte. No Renascimento, a arte já era considerada um campo de saber e, como tal, requer até hoje que se enriqueça a reflexão sobre ela, como qualquer outra área que exige conhecimento.

e) Reportagem *Os Sons da árvore da insanidade*

6 Segundo Caderno

PORTO ALEGRE, QUINTA-FEIRA, 29/10/2009 | ZERO HORA

remix

POR PAULO GERMANO

Confira diariamente o Blog do Remix em [www.zerohora.com/remix](http://www.zerohora.com/remix)

E-mail: [remix@zerohora.com.br](mailto:remix@zerohora.com.br)

## Os sons da árvore da insanidade

Imagina um gurizão chapado de heroína, em pânico, correndo da polícia – ou tentando correr, já que ele tá chapado de heroína –, e aí aparece um menestrel daqueles da Idade Média, saltitando e cantando pela floresta encantada, e depois um mendigo cego é atropelado por um Fusca preto, e o chapado assume que é gay, o menestrel vira rapper, o mendigo vira Fusca, socorro!!

Não entendeu nada? Esse é o espírito. Um dos maiores absurdos musicais dos últimos anos ocorre no Armazém A5 do Cais do Porto, em Porto Alegre, em uma instalação da 7ª Bienal do Mercosul, que se estende até 29 de novembro.

Trata-se de uma árvore de pontacabeça, tão horrível quanto atrativa, de onde pendem 24 fones de ouvido. Em cada fone ouve-se uma música, e todas as músicas misturam uma bizarrice medonha com uma sensibilidade fora de série. Uma delas, da desconhecida cantora Kiss Tangerina, analisa "o sangue na fratura exposta da canela pobre". Um tanto asqueroso mas o troço é bonito para dedéu.

Bom, aí o ouvinte troca de fone e vem uma banda que ninguém sabe o nome – e isso é sério, nem a produção, nem os artistas, ninguém sabe o nome do troço. Uma guitarrista agressiva esmurra a tua orelha, num clima de tensão remetendo à mais pesada de todas as drogas, pânico completo, depois medo e fúria e berros e um ódio contra tudo, até que o vocalista introduz o refrão: "Porque eu sou hõmi / Eu sou bem hõmi". Estranho. E aí, NINGUÉM imaginaria que o próximo verso seria isso aqui: "Eu gosto de hõmi". Que coisa.

A instalação *Ao Contrário da Orientação Natural* – nome muito apropriado, aliás – é uma criação dos artistas chilenos Rodrigo Vergara e José Pablo Díaz, do coletivo Hoffmann's House. O grande lance é que eles selecionaram, para participar da obra, apenas bandas de Porto Alegre, todas desconhecidas e tão obscuras que sequer têm MySpace.

A mais presente no circuito alternativo é a Musical Amizade – que, em clima de Idade Média, fala sobre um judeuzinho inconformado com a própria circuncisão, um drama muito sério. Quem também entrou na instalação foi o publicitário Gabriel Gomes, 25 anos:

– Minha namorada me avisou dessa seleção, mandei uma gravação que fiz em casa e me chamaram.

A proposta dos chilenos é montar uma estrutura genealógica do que rola de novo nos países em que eles apresentam a obra. Mas gostaram tanto do pessoal de Porto Alegre que, no início do ano que vem, apresentarão os artistas daqui em Nova York. Agora, cá entre nós: se é necessária uma dupla de chilenos para descobrir tanta coisa boa debaixo do nosso nariz, alguma coisa está errada.

A seção Remix é publicada às quintas-feiras no Segundo Caderno



DANIEL MAYER