

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

Rejane Reckziegel Ledur



Porto Alegre  
2005

Rejane Reckziegel Ledur

**Professores de Arte e Arte Contemporânea:  
Contextos de Produção de Sentido**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarete Axt

Porto Alegre  
2005

Rejane Reckziegel Ledur

**Professores de Arte e Arte Contemporânea:  
Contextos de Produção de Sentido**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de setembro de 2005.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarete Axt – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Analice Dutra Pillar –FACED-UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Villanova Biazus – IA –UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Elizabeth Milititsky Aguiar - UNESP

---

**A**  
**Meu pai Rudy Reckziegel**  
**Minha mãe Maria Reckziegel**  
**Que sempre souberam dar valor à educação na**  
**formação de seus filhos.**

**A**  
**Fernando, Gabriel e Fernanda**

## AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada, que se caracterizou como um momento significado de crescimento pessoal e profissional, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma colaboraram, ainda que indiretamente, para que eu pudesse realizar este trabalho, em especial:

A minha orientadora, Dra. Margarete Axt, que, mesmo sem me conhecer, me acolheu neste programa de ensino, proporcionando-me a produção de novos sentidos nas reflexões teóricas, assim como a oportunidade de conviver com sua experiência e conhecimento, que foram fundamentais para a elaboração deste trabalho. Obrigada por permitir-me ser sua orientanda e participar dessa grande família que é o LELIC!

A minha “mestra”, Dra Analice Dutra Pillar, que com sua competência e amizade, vem sendo uma referência no campo da arte e educação para mim e para tantos outros professores de arte e que me oportunizou uma vivência de “estesia teórica” no encontro com o livro *Da Imperfeição*, de Greimas, contribuindo significativamente na construção deste trabalho.

Às Dras. Elizabeth Milititsky Aguiar e Maria Cristina Villanova Biazus, que me acompanharam nesta trajetória, dialogando na qualificação da proposta e indicando caminhos na construção desta dissertação.

Aos colegas do LELIC, em especial a Claudinha, Magale, Elmara, Clóvis, Elena, Janete, Querte, Cesar, Flávia, Gleice e Sheila, integrantes do grupo de estudos em Bakhtin, onde sempre encontrei apoio, trocas e acolhida para minhas reflexões.

À colega e amiga de todas as horas, Carmem Rejane da Silva, pelo apoio técnico e emocional em todos os momentos.

Aos queridos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, em especial a Vera, Maria Helena, Izabel, Elisete, Beth, Luis, Suzete, Susiane, Márcia, Rosângela, Ediana e Mazé, integrantes do Serviço de Estudo e Pesquisa do Ensino Fundamental (SEPEF), que acompanharam as minhas angústias e realizações no processo de construção de uma dissertação. Agradeço pela compreensão e amizade.

Ao professor Ms. Donald Hugh de Barros Kerr Junior, da ULBRA, pela parceria pedagógica nesse projeto.

Ao querido casal de amigos Alceu e Marília, que estiveram presentes nesta trajetória, do sonho à concretização, torcendo pela minha conquista.

Aos meus filhos Gabriel e Fernanda, que compreenderam quantitativamente o meu envolvimento neste trabalho, dividindo o computador e negociando a minha atenção. Agradeço pelas muitas horas que permitiram minha ausência do convívio mais intenso com suas necessidades.

Ao meu marido, Fernando, que sobreviveu ao meu afastamento e conviveu com a minha tensão, agradeço pelo suporte familiar proporcionado na minha ausência e pelos sentidos que são produzidos diariamente na nossa relação.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas, que me proporcionam a oportunidade de trocas teóricas e práticas numa relação dialógica, em que o olhar do outro dá o acabamento ao meu fazer pedagógico, qualificando-me constantemente na minha função de formação continuada de professores na área de Arte. Em especial, agradeço aos professores de arte nomeados nesta pesquisa que foram os sujeitos de interlocução e tornaram possível a produção de sentidos como pesquisadora. A eles, o meu muito obrigada!

*Querer dizer o indizível, pintar o invisível:  
provas de que a coisa, única,  
adveio, que outra seja talvez possível.  
Nostalgias e esperas alimentam o imaginário  
cujas formas, murchas ou desabrochadas,  
substituem a vida: a imperfeição, desviante,  
cumpre assim, em parte, seu papel.  
Vãs tentativas de submeter o cotidiano ou dele  
esvair-se: busca do inesperado que foge.  
E, todavia, os valores ditos estéticos são os  
únicos próprios, os únicos que, rejeitando toda a  
negatividade, nos arremessam para o alto.  
A imperfeição aparece como que um trampolim  
que nos projeta da insignificância  
em direção ao sentido.  
O que resta? A inocência: sonho de um retorno  
às nascentes quando o homem e o mundo  
constituíam um só numa pancália original.  
Ou a vigilante espera de uma estesia única, de  
um deslumbramento ante o qual não nos  
encontraríamos obrigados a fechar as pálpebras.  
Mehr Licht!*

(GREIMAS, 2002, p. 91)

## RESUMO

O presente trabalho surge das reflexões em relação aos desafios do ensino da arte na contemporaneidade a partir da mudança de paradigma na construção da área de Arte como conhecimento no currículo escolar. A pesquisa caracteriza-se por uma intervenção no contexto de uma Rede Municipal de Ensino e tem por objetivo perceber os sentidos produzidos pelos professores de arte no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos culturais locais. A investigação parte do pressuposto de que as concepções de arte do professor fundamentam sua prática pedagógica. Quanto mais significativas forem as vivências no campo da arte e da estética e, no caso específico, com a arte contemporânea, maiores condições eles terão de problematizar esse conhecimento no currículo escolar. A abordagem metodológica e conceitual está fundamentada nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, com ênfase no conceito de dialogismo, entendido neste trabalho como a relação que se estabelece entre duas consciências, entre o eu e o outro, e entre os discursos. Nessa concepção, os sujeitos da pesquisa têm voz, são sujeitos de interlocução. Os enunciados dos professores representam o conteúdo preciso do objeto do sentido. Na teoria bakhtiniana, o sentido é o que responde uma pergunta e ele sempre existe em relação ao outro sentido. Sendo assim, procurou-se observar os modos de responsividade dos professores na compreensão estética das obras através da exotopia do espectador, caracterizada por um olhar exterior à obra e que dá o acabamento estético ao evento. A semiótica greimasiana apresenta-se como um contraponto para pensar especificamente os sentidos de estesia resultantes da experiência de vida vivida com a arte contemporânea. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa *Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia* e integra o Laboratório de Estudos, Linguagem e Interação (LELIC), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção de sentido, dialogismo, arte contemporânea, apreensão estética, formação continuada.



## ABSTRACT

The present work arose from reflections upon the challenges of teaching art in contemporaneity, due to the change of paradigm in the construction of Art as knowledge in the school curriculum. The research is characterized by an intervention in the context of a Municipal School Network. It aims at capturing the meanings produced by Art teachers in the dialogical intersection with contemporary art in local cultural events. The investigation is grounded in the assumption that teachers' conceptions of art found their pedagogical practice. The more significant their experiences are in the art and esthetics fields, especially with contemporary art, the better conditions they will have to problematize this knowledge in the school curriculum. The methodological and conceptual analysis was based on the theoretical assumptions of Mikhail Bakhtin, with an emphasis on the concept of dialogism, here understood as the relationship which is established between two consciences, between the self and the other, and between discourses. In this conception, the research subjects have voice, they are subjects of interlocution. The teachers' utterances represent the precise content of the object of meaning. In the theory proposed by Bakhtin, meaning is what answers a question, and it always exists in relation to another meaning. Thus, teachers' responsiveness was observed in their esthetical understanding of works of art through the viewer's exotopia. This is characterized by a look that is external to the work of art and that gives an esthetical finishing to the event. The semiotics of Greimas is present as a counterpart to think specifically about the meanings of esthesia resulting from life experiences with contemporary art. The investigation follows the research area denominated *Education: Art, Language and Technology*, and it is part of the Laboratory of Study, Language and Interaction of the Post-Graduation Programme in Education of UFRGS.

**KEY WORDS:** Production of meaning, dialogism, contemporary art, esthetical apprehension, continued education.

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 <b>Dialogue with the peasants of Tiangongsi villages</b>	p. 13
Fig. 2 <b>Sem título</b>	p. 86
Fig. 3 <b>Tejidos</b>	p. 89
Fig. 4 <b>Fábrica</b>	p. 91
Fig. 5 <b>Cenética</b>	p. 93
Fig. 6 <b>DNA</b>	p. 94
Fig. 7 <b>Verde botelha – verde seguridade</b>	p. 96
Fig. 8 <b>Casita</b>	p. 98
Fig. 9 <b>Memory full</b>	p. 99
Fig. 10 <b>Memory full2</b>	p. 99
Fig. 11 <b>Deus é boca</b>	p.101
Fig. 12 <b>Deus é boca2</b>	p.101
Fig. 13 <b>Piel em azul</b>	p.102
Fig. 14 <b>Banca</b>	p.103
Fig. 15 <b>Série After the rainp.</b>	p.104
Fig. 16 <b>Um año de basura</b>	p.106
Fig. 17 <b>Flex</b>	p.108
Fig. 18 <b>Plasmid region</b>	p.111
Fig. 19 <b>Union</b>	p.113
Fig. 20 <b>Figuras geométricas</b>	p.114
Fig. 21 <b>Tide table</b>	p.116
Fig. 22 <b>Political Mistakes</b>	p.117
Fig. 23 <b>Escalas de quantificación 3 y 1</b>	p.153

## SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	13
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	18
1.1. Situando o problema de estudo.....	18
1.2. Arte contemporânea: <i>Isto é arte?</i> .....	29
1.3. A Bienal do Mercosul no contexto local.....	35
2. DIMENSÃO METODOLÓGICA E CONCEITUAL.....	42
2.1. A minha implicação como pesquisadora.....	42
2.2. Mikhail Bakhtin.....	46
2.3. Metodologia de pesquisa e dimensões dialógicas.....	48
2.4. O campo de pesquisa.....	53
2.5. Os sujeitos da pesquisa.....	57
2.6. As ações da pesquisa.....	64
2.7. Os enunciados dos sujeitos da pesquisa.....	68
2.8. Conceitos e análise.....	70
2.8.1. Produção de sentido.....	70
2.8.2. Exotopia e responsividade.....	73
2.8.3. Autoria.....	78
3. DIMENSÕES DIALÓGICAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDO.....	80
3.1. Dimensão sujeito, artista e obra.....	80
3.1.1. Sentidos produzidos pelos professores na IV Bienal do Mercosul.....	85
3.1.2. Sentidos produzidos pelos professores na mostra <i>HiPer&gt;Relações                 Eletro // Digitais</i> .....	107

3.1.3. Sentidos produzidos na 26ª Bienal de São Paulo.....	118
3.2. Dimensão sujeitos, pesquisadora e obra.....	124
3.3. Dimensão pesquisadora, teoria e enunciados.....	134
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS SENTIDOS PRODUZIDOS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXOS.....	163

## INTRODUÇÃO

*Não tomo consciência de mim mesmo senão por meio dos outros.  
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.*

**Mikhail Bakhtin**

Este trabalho fala de sentidos... De sentidos produzidos por professores de arte no encontro dialógico com a arte contemporânea em diferentes contextos.

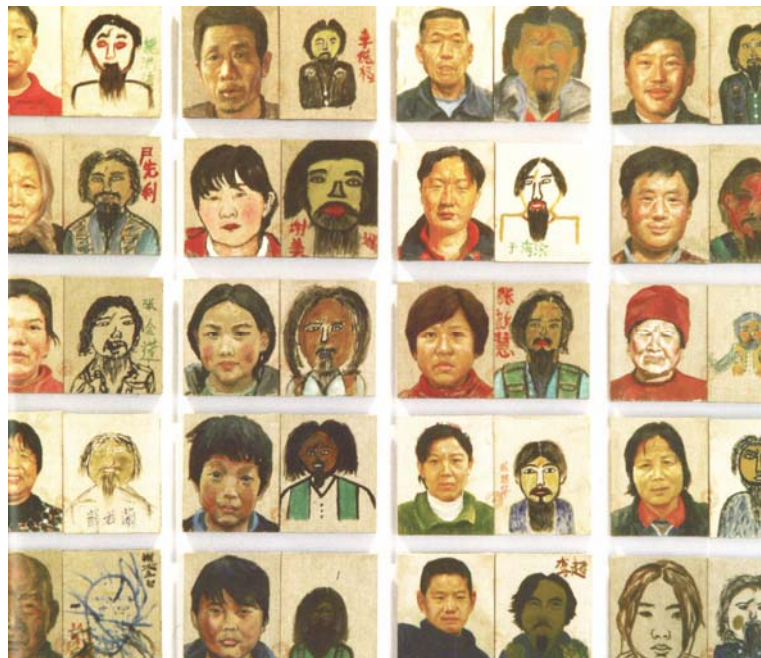


Fig. 1 - Detalhe da obra *Dialogue with the peasants of Tiangongsi villages* (1998-2002) - Artista: **Chen Shaofeng**

Como professora de arte e pesquisadora, gostaria de falar dos meus sentidos produzidos no encontro dialógico com a arte contemporânea através da obra *Dialogue with the peasants of Tiangongsi villages* (1998-2002), do artista chinês

Chen Shaofeng, apresentada na 26ª Bienal de São Paulo. Ao deparar-me com essa obra, exposta no segundo andar, ocupando uma grande extensão numa das paredes laterais do prédio da Bienal, no Parque Ibirapuera, fiquei totalmente absorvida pelo significado contido na relação das imagens individuais com o conjunto da obra. Eram retratos de pessoas de origem chinesa, realizados com muita maestria pelo artista, que demonstra domínio da linguagem pictórica através da representação figurativa do rosto humano com técnica e expressividade. Ao lado do retrato feito pelo artista, estava colocado um outro retrato, sendo este do artista, com uma grafia e domínio da técnica muito mais estilizados e simplificados em termos formais, realizado pela pessoa retratada. Estabelecia-se assim um diálogo muito intenso entre essas duas obras e com as demais obras do conjunto, revelando essencialmente o quanto o olhar de um complementava a visualidade do todo do outro.

Ao mesmo tempo, essa obra dialogava comigo nas questões da pesquisa que eu vinha desenvolvendo. A obra era uma materialização visual do conceito de dialogismo<sup>1</sup>, que fundamenta teórica e metodologicamente a pesquisa, no que diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro na produção de sentido. Bakhtin afirma que um sentido só se revela em profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio, estabelecendo-se assim como que um diálogo em cadeia.

Nesta investigação, estabeleço um diálogo com os professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS) para conhecer os sentidos produzidos no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos como a IV Bienal do Mercosul, a mostra *HiPer>Relações Eletro // Digitais* (Santander Cultural) e a 26ª Bienal de São Paulo, a partir de uma pesquisa-intervenção em que busco também problematizar as questões de apreensão estética da arte legitimada nesses eventos. O diálogo é intermediado pelos referenciais da Filosofia da Linguagem e da Teoria Estética de Bakhtin, que fundamentam a construção metodológica da pesquisa, os

---

<sup>1</sup> Dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre o eu e o outro e entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade (BRAIT, 2001, p.78-79).

conceitos e a análise dos dados, e pela semiótica greimasiana, que apresenta um olhar para a experiência estética.

O que une Bakhtin e Greimas nesta proposta é o sentido que ambos produziram em mim, como pesquisadora do campo da educação, ao estabelecer um encontro dialógico sensível com as teorias. Academicamente, talvez não seja um argumento plausível, pois autores como Beth Brait, Diana Luz Pessoa de Barros e José Fiorin, que me auxiliaram nas leituras referentes tanto a Bakhtin quanto a Greimas, não os aproximam nos seus textos. Porém Bakhtin (2000, p. 376) salienta a importância do reconhecimento das zonas fronteiriças nos estudos: “é nelas que costumam aparecer as novas orientações e disciplinas”.

Para Bakhtin, no discurso vivo, a mensagem se cria pela primeira vez no processo de comunicação, não havendo um código. O autor considera que a semiótica se ocupa principalmente de garantir “a comunicação de uma mensagem já concluída, mediante um código já concluído” (2000, p. 388). No entanto, Greimas surpreende ao publicar *Da Imperfeição*<sup>2</sup>, onde rompe com as fronteiras muito estruturadas da semiótica tradicional, devolvendo à disciplina os poderes criativos ao optar pelo estésico, o componente afetivo e sensível da experiência cotidiana. Para falar do estésico, é necessário retornar ao momento da formação desse sentido no discurso inserido na prática social, ou seja, no contexto. O contexto, para Bakhtin, difere do código por ser inacabável, tendo um valor operatório e criador na aquisição de conhecimentos.

Sendo assim, esse exercício de autoria permite-me ousar, transgredir e até criar contextos de significação particulares a partir das reflexões teóricas. Tatit (1999, p.196) revela que Greimas declarou, mais de uma vez, que trabalhou em *Da Imperfeição* por puro prazer, que o autor quis falar de seus textos prediletos e, com isso, agradar aos leitores. “Daí, provavelmente, a constante exposição das análises ao risco. Ao risco de dizer o que (ainda) não poderia ser dito, ou, mais drástico, ao risco de querer dizer o indizível”.

---

<sup>2</sup> Última obra individual publicada em 1987, na França e traduzida para o português em 2002.

Busco, neste trabalho, também falar das propostas artísticas contemporâneas no campo da arte que me interessam no momento como objeto de estudo. Corro o risco de aproximar dois teóricos que partem de concepções diferenciadas na análise do sentido. Bakhtin considera a apreensão estética uma relação de duas consciências, dois sujeitos. Para Greimas, a apreensão estética é concebida como uma relação estabelecida entre um sujeito e um objeto de valor. Mas ambos aproximam-se ao considerar o contexto como significativo para a construção do sentido. Os autores permitem ampliar o olhar para o momento estético, mostrando o que acontece nessa relação e como se manifesta a estesia, relacionando-o aos canais sensoriais.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento as mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas no ensino da arte, a minha inserção como professora de arte, trabalhando na formação continuada de professores, o problema que me instiga como pesquisadora, assim como o objeto de pesquisa inserido no contexto cultural local. No segundo capítulo, apresento a dimensão metodológica e conceitual da proposta. No terceiro capítulo, descrevo as diferentes dimensões dialógicas estabelecidas na produção de sentidos, envolvendo o pesquisador, os enunciados dos sujeitos, os enunciados das obras e os enunciados da teoria. No quarto capítulo, apresento como conclusão os sentidos produzidos no estudo realizado.

A presente pesquisa encontra-se inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Pesquisa *Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia*, na temática *Estudos em linguagem, interação e cognição*.

A temática congrega um grupo articulado de pesquisadores que desenvolvem estudos relacionados à construção do conhecimento, produção de sentidos e constituição da autoria (coletiva) nos seus embriamentos com a cognição, linguagem e os contextos educativos, acoplados às tecnologias digitais através do Laboratório de Estudos, Linguagem e Interação (LELIC). A pesquisa pretende contribuir com as reflexões teóricas produzidas nesse grupo, inserindo-se



nas problematizações e estudos da linha de *Formação no Ensino Superior, Educação Básica e em Serviço*, do LELIC.

Destaco também, na construção do trabalho, a participação no grupo de pesquisa *Construindo o Objeto de Pesquisa - Referência em Bakhtin*, que contribuiu para a discussão e definição do quadro teórico e metodológico deste estudo. No grupo, obtive um importante apoio e subsídios que me encaminharam aos questionamentos constituídos na relação reflexiva e interrogativa estabelecida na prática cotidiana e no desejo de problematizar questões pertinentes à produção de sentido na arte.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

### 1.1. Situando o problema de estudo

A disciplina de Arte<sup>3</sup> foi sendo construída historicamente no currículo escolar a partir dos pressupostos conceituais que nortearam as concepções pedagógicas do ensino nas diferentes épocas. Na Pedagogia Tradicional, as aulas de arte focalizaram as aptidões para o desempenho de funções com ênfase num fazer técnico e científico, tendo como concepção estética imitar um padrão de beleza. Na Pedagogia Renovada, a ênfase estava no processo artístico como experiência individual, fundamentado na livre expressão. Na Pedagogia Tecnicista, voltava-se para a formação de um indivíduo competente e produtivo, preparado para o mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento de habilidades e técnicas.

Observa-se atualmente a presença simultânea dessas diferentes concepções norteando as práticas de ensino através das técnicas variadas, do desenho-livre, da folha mimeografada, entre outras atividades expressivas no currículo escolar, práticas essas que geralmente se limitam ao fazer e que, nas precárias condições físicas e de material da escola, foram se esvaziando na sua fundamentação teórica original, tornando a Arte uma disciplina secundária, sem importância e sem conteúdo no currículo, portanto, desnecessária.

A partir dos anos 80, numa concepção Pedagógica Progressista, iniciou-se uma grande mobilização nacional dos professores de arte em torno do resgate dessa disciplina como área de conhecimento no currículo escolar, na contramão das

---

<sup>3</sup> Quando denominar área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte.

políticas educacionais<sup>4</sup>. Impulsionada pelo pensamento de Ana Mae Barbosa<sup>5</sup>, houve uma mobilização no sentido de desenvolver a arte na escola com competência, considerando-a uma matéria com linguagem, com história, com um domínio, trazendo a contemporaneidade para o ensino da arte através do uso da imagem, influenciada principalmente pelas mudanças no campo da arte e da estética.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 1991, p.32).

Sendo assim, o ensino da arte passou nos últimos anos por mudanças de paradigma, deixando de ser apenas uma atividade expressiva ou técnica, firmando-se como área de conhecimento no currículo escolar. Barbosa (2002, p.17 e 18) menciona algumas mudanças do ponto de vista dos professores que caracterizam esse novo paradigma para o ensino da arte: *há um maior compromisso com a cultura e com a história; uma ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica social, antropológica e/ou estética da obra; visa-se influir no desenvolvimento cultural dos alunos; a ampliação do conceito de criatividade voltada não apenas para o fazer, mas também para a leitura e interpretação das obras; a necessidade da alfabetização visual; o compromisso com a diversidade cultural e a importância do conhecimento da imagem para o desenvolvimento profissional.*

Destaco como significativas para essas mudanças as propostas educativas iniciadas ainda na década de 80 no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC) sob a orientação de Ana Mae Barbosa e a disseminação dessa proposta pelo projeto Arte na Escola<sup>6</sup> na década de 90, a regulamentação da área

---

<sup>4</sup> Barbosa no livro *A imagem no ensino da arte* (1991), apresenta um resumo da situação política e conceitual do ensino da arte no Brasil no final dos anos oitenta e as expectativas para o futuro.

<sup>5</sup> A concepção de construção de conhecimento em arte sistematizada por Barbosa foi embasada nos movimentos internacionais de arte que a antecederam como o *Discipline Based Art Education* (DBAE – EUA), *Critical Studies* (Inglaterra) e as *Escuelas Libres do México*.

<sup>6</sup> A proposta do Projeto Arte na Escola encontra-se descrita no livro *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*, de Analice Pillar & Denyse Vieira (1992), sendo a metodologia revista posteriormente pela Dra. Ana Mae Barbosa, no livro *Tópicos e utópicos* (1998) e *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (2002).

de Arte pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e a divulgação dos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN – Arte). A ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação em arte, a organização política dos profissionais em confederações regionais e nacionais e o investimento na formação continuada de professores através de cursos, seminários e encontros, também foram importantes para a construção dessa área de conhecimento no currículo escolar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/96, no artigo 26, estabelece que “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, aos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A obrigatoriedade do ensino da arte estabelecida pela lei resultou de uma grande mobilização dos professores de arte, que reivindicaram de forma expressiva, aos poderes públicos competentes, a permanência da disciplina no currículo. A obrigatoriedade garantiu a presença da arte na escola, mas não garantiu a implementação da disciplina em todas as séries do ensino, tendo em vista que, em alguns casos, por interpretação da lei, a disciplina é ofertada em apenas uma série, em cada nível de ensino da educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área da Arte são importantes referenciais para o ensino e contemplam esse novo paradigma, dando à área de Arte a mesma importância que é dada às outras disciplinas, considerando-a como área de conhecimento e reconhecendo seu lugar de destaque no currículo. Afirma o documento: “o universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo” (PCN –Arte, 1997, p.32).

O Projeto Arte na Escola, uma iniciativa da Fundação IOCHPE, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve sua importância no sentido de impulsionar essas mudanças no ensino da arte no contexto local e nacional ao construir um referencial teórico e metodológico a partir de uma pesquisa piloto que testava o uso do vídeo e da abordagem triangular no ensino da arte. Destaca-se nessa pesquisa a fundamentação teórica a partir da abordagem introduzida no Brasil, no final dos anos 80, pela doutora Ana Mae Barbosa,

denominada Proposta Triangular<sup>7</sup>, que, segundo a autora, “é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula” (BARBOSA, 1998, p.41).

Após a pesquisa, o projeto constitui-se como Rede, congregando Universidades e instituições culturais na disseminação da proposta, através dos programas de Videoteca e Educação Continuada. Seminários e encontros oportunizaram o acesso às concepções contemporâneas de arte e ensino<sup>8</sup>, mais especificamente, aos pensamentos de Brent Wilson, Michael Parsons, Ralph Smith, Peñuela, Gerd Bornheim, Elliot Eisner, Fernando Hernandez, entre outros teóricos que se destacavam no contexto contemporâneo nacional e internacional nas questões referentes à arte e ao seu ensino.

Essas mudanças na concepção de ensino modernista para uma concepção de ensino contemporâneo têm desafiado as práticas educativas a desenvolver o conhecimento de arte através de propostas metodológicas e conceituais que apontam para a produção, a leitura de imagens e a contextualização no ensino da arte.

Como professora de arte, Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela UFRGS em 1992, tive contato, no final da minha formação acadêmica, com essa concepção teórica para o ensino da arte. Através das disciplinas de prática de ensino, passei a integrar o grupo de reflexão formado pelas professoras que participaram da pesquisa inicial do Projeto Arte na Escola. As reuniões de assessoria, os seminários internacionais e nacionais e os cursos

---

<sup>7</sup> A Proposta Triangular designa os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. Como sistema epistemológico, foi sistematizada por Ana Mae Barbosa e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP. De 1989 a 1992, foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Também em 1989, iniciou-se a experimentação da Proposta Triangular, usando-se o vídeo para a leitura da obra de arte na pesquisa financiada pela Fundação IOCHPE, coordenada por Analice Pillar e Denyse Vieira, em escolas municipais e particulares de Porto Alegre.

<sup>8</sup> Na inter-relação arte e ensino, alguns termos são usados no Brasil para definir esse campo conceitual: *Educação Artística*, *Arte-Educação*, *Educação através da Arte*, *Arte e seu Ensino*. Neste trabalho, será utilizada a nomenclatura arte e seu ensino que segundo Frange (2002, p. 46), tem sido amplamente assumida e se tornou mais comum a partir de 1989, quando foi realizado na ECA-USP o 3º *Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História*. Segundo a autora, a expressão *arte e seu ensino* instaura inúmeras questões e desafios, instalando estados de tensão, “pois arte é conhecimento a ser construído incessantemente”.

promovidos no programa de Educação Continuada realizados nos anos de 90 a 96 foram fundamentais para minha formação profissional.

Nesse sentido, vivenciei as mudanças conceituais e metodológicas que se introduziam no ensino da arte naquele período. A participação no projeto contribuiu como fator qualificador na minha formação docente. A concepção de arte enquanto área de conhecimento e a Proposta Triangular, inspirada no modo como se aprende arte, isto é, relacionando a produção artística, a leitura de imagens e a contextualização, possibilitaram um caminho diferente para o ensino da arte na escola, ressignificando a minha prática tanto em sala de aula, quanto na formação continuada de professores, atividade que assumi no ano de 1993 ao incorporar-me no quadro da Secretaria Municipal de Educação de Canoas para coordenar a área de Arte.

Os professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Canoas tiveram acesso ao Projeto Arte na Escola, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação tornou-se, no ano de 1994, um pólo disseminador da proposta, desenvolvendo ações de educação continuada para os professores sob minha coordenação. O Projeto Arte na Escola oportunizou um espaço institucionalizado de formação continuada para os professores de arte na rede, que se reuniam periodicamente para estudo e troca de experiências, o que não ocorria, por exemplo, com as outras áreas de conhecimento.

Após alguns anos de atuação na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas, saliento a importância desses novos referenciais na construção da Arte como área de conhecimento no currículo escolar. Observo que houve uma grande mobilização por parte dos professores no sentido de rever sua prática, buscar o conhecimento de artistas e obras e resgatar a importância da imagem, trazendo para a sala de aula reproduções de obras de arte, promovendo a leitura e releitura<sup>9</sup> dessas obras.

---

<sup>9</sup> No ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra (PILLAR, 2003, p.18).

A experiência na formação continuada de professores permite evidenciar que houve avanços significativos no ensino da arte nos últimos anos, influenciados principalmente pela Proposta Triangular, que operou mudanças sensíveis na construção dessa área de conhecimento no currículo escolar. Mas, ao mesmo tempo em que se observa uma prática de ensino atualizada, percebe-se que os professores contemplam nas propostas pedagógicas uma concepção de arte centrada no modernismo, ou seja, enfatizam, nos currículos, conhecimentos característicos desse período. Efland (1998, p.5) ressalta que:

A arte na visão modernista é extremamente exclusiva. Apenas certas pessoas com habilidades artísticas estão autorizadas a serem chamadas de artistas, logo apenas elas são capacitadas para produzir formas de arte altamente originais.

A Proposta Triangular foi significativa no sentido de ampliar a concepção de arte, que deixou de ser apenas técnica, atividade ou expressão, passando a ser compreendida como conhecimento. A proposta introduziu no currículo escolar os conhecimentos da arte tradicional e moderna que até então eram pouco trabalhados, enfatizando a apreciação estética dessas obras.

A partir das minhas vivências no campo da arte, fundamentadas nas reflexões sobre as mudanças de paradigmas no ensino da arte, passei a observar nos encontros com os professores da rede municipal que o conhecimento de arte presente nas escolas privilegiava a arte hegemônica, compreendendo principalmente os grandes mestres do período do Renascimento à Arte Moderna e alguns artistas do modernismo brasileiro. A arte das diferentes culturas, como indígena, africana e popular, assim como as propostas artísticas produzidas após o modernismo, dificilmente eram visualizadas nos currículos escolares. Martins (2002, p.53-54), leva-nos a pensar sobre o conhecimento de arte que entrou na escola e que concepções de arte fundamentam os currículos e as propostas de ensino ao questionar:

Mas, a Arte entrou mesmo na escola? Ou seria melhor perguntar: que Arte entrou na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a Arte que está na escola? Miró, Van Gogh, Picasso, Monet, Tarsila e Volpi? Pensariam os alunos que Arte é apenas pintura e que todos os artistas já estão mortos?

A arte que entra na escola hoje é o conhecimento que o professor contempla, que elege dentro de seus referenciais de arte e também a partir do material que tem disponível. Percebe-se que muitas vezes o professor apresenta na sua prática uma concepção de ensino contemporânea porque articula o campo da criação e da apreciação de forma contextualizada, considera a complexidade da arte, ou seja, problematiza as diferentes instâncias envolvidas na produção artística: fazer arte, apreciar arte, entender o lugar da arte na cultura e na história. Mas, ao mesmo tempo, os professores trabalham com uma concepção de arte centrada no modernismo, e apenas algumas obras de artistas são consideradas arte. É necessário repensar o conceito de arte que norteia a prática dos professores para conectá-la com os desafios da construção de conhecimento no mundo em que vivemos, tornando significativa a arte produzida no nosso tempo, mesmo que muitas vezes ela pareça estranha ou não-artística. Considerar as mudanças na concepção de arte é um primeiro passo para avançar no entendimento da arte produzida na atualidade.

Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre a 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, 1990, p.51).

O conceito de pós-modernismo permeia a vida contemporânea, apesar da dificuldade de defini-lo com segurança e exatidão. Segundo Heartney (2002, p.6), o termo “pode ser entendido como uma reação aos ideais do modernismo, como um retorno ao estado que precedeu o modernismo ou mesmo como uma continuação ou conclusão de várias tendências negligenciadas no modernismo”. A autora salienta que “no mundo da arte a idéia de pós-modernismo começou a surgir na década de 60, com a emergência de tendências como a arte pop, o minimalismo, a arte conceitual e performance” (HEARTNEY, 2002, p.12).

No presente trabalho, ao referir-me a essas propostas artísticas “pós-modernas” produzidas na atualidade que rompem com as características da arte moderna, denomino-as de **arte contemporânea**. Por arte contemporânea, entende-se a arte produzida principalmente após a 2ª Guerra Mundial, que questionava a



produção dos momentos anteriores, enfatizando novas formas de arte. Canton (2001, p.29) explica a mudança conceitual que perpassa a arte na atualidade:

A própria definição de arte, nesse momento, está mergulhada numa condição de estranhamento e instabilidade gerada progressivamente no percurso histórico das experimentações trazidas por artistas do século 20. Isso ocorre particularmente a partir das pesquisas do francês Marcel Duchamp, ainda no início do século 20, incorporando ao universo artístico a noção de *readymade*, e no decorrer do desenvolvimento da arte conceitual, nos anos 60 e 70, colocando ênfase no processo e nas propostas artísticas e não nos 'produtos', validando como arte, por exemplo, uma bula, um cartão-postal, um biscoito, uma cópia de xerox. Nesse processo e na incorporação de meios virtuais e tecnológicos, a produção artística proliferou a tal ponto de se perderem os limites que delimitavam o universo artístico, separando a *high art* de todo o resto da produção gerada pela sociedade pós-industrial.

As teorias críticas e pós-críticas têm influenciado também as reflexões no campo da educação, considerando o currículo como um artefato social e cultural caracterizado pelas relações de poder que o constituem. O currículo constitui-se como resultado de uma escolha num universo amplo de conhecimentos e saberes. Como salienta Silva (2001, p.16):

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê”, mas “por quê”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Ao selecionar os conteúdos e privilegiar um tipo de conhecimento de arte, os professores exercem uma relação de poder, determinando também uma concepção de arte. Observo que os professores, na sua maioria, não estão familiarizados com as linguagens artísticas da atualidade, que se diferenciam na sua estruturação, apresentando suportes, meios e conceitos inusitados. Martins (2002, p.52) ao analisar as ressonâncias das novas orientações para o ensino da arte, salienta a necessidade dos educadores reverem suas atitudes em relação “aos saberes que sabemos e que ainda temos de saber”.

A partir da minha experiência com formação continuada percebo que os professores, na sua grande maioria, não entendem a arte contemporânea, não

conseguindo, assim, estabelecer propostas pedagógicas a partir das obras/artistas. Smith (1997, p.102), ao analisar o currículo de arte, afirma que "o compromisso com a excelência implica o conhecimento das reivindicações tanto da arte tradicional como da arte contemporânea".

Tais evidências instigaram-me a problematizar as experiências estéticas dos professores de arte em relação à arte contemporânea, considerando que há muitas pesquisas sobre arte e educação, leitura de imagens, propostas metodológicas de ensino, entre outras, enfatizando uma concepção de arte tradicional ou moderna. Há poucos trabalhos que consideram a produção de sentidos por parte dos professores no encontro com a arte contemporânea, em que as experiências estéticas vivenciadas por eles serão fundamentais para torná-los importantes mediadores desse conhecimento na escola.

No campo da arte, a estética é a disciplina que procura dar conta das mediações entre teoria e prática, entre o sensível e o inteligível. Para tanto, é necessário aprofundar, nas teorias que norteiam este trabalho, as questões relacionadas com a estética. A palavra "estética" vem do vocabulário grego e refere-se ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos. Bordini (1995, p.9-13) destaca duas possibilidades de sentido que a palavra evoca quando usada no meio acadêmico. A mais comum é a relacionada "ao prazer proporcionado pela fruição de uma obra de arte"; a outra se "refere à raiz grega da qual o termo deriva, *aisthesis*, sensação", sendo a corporeidade o elo comum a esses dois entendimentos que tanto o "prazer" quanto a "sensação" sugerem.

A autora salienta três categorias que emergem das reflexões dos teóricos em relação à estética ao longo da história e que permitem delimitar a experiência estética de forma original, realçando nelas a dimensão cognitiva e prazerosa: a *poésis*, o trabalho construtivo do artista no sentido de chegar às essências; a *aisthesis*, o prazer de perceber e de reconhecer; e a *karthasis*, o prazer das emoções provocadas pelas obras. Uma leitura estética que considere essas três categorias relaciona a sensibilidade com a reflexão e a emoção. Segundo Bordini (1995, p.12):

Para usufruir plenamente de uma obra de arte, o espectador não pode ficar no nível ingênuo da mera contemplação. Esta aciona a sua percepção das formas e nada mais. Para que ele prossiga, faz-se necessária uma educação dos sentidos, a fim de que reconheçam convenções de representação ou de expressão, de modo a que historicizem o ato perceptivo.

Para tanto, o conhecimento de estética por parte do professor irá prepará-lo para compreender melhor os questionamentos dos alunos no processo de conhecer e fruir arte. Barbosa (1998, p.42) salienta que a experiência estética do professor será um elemento definitivo para a experiência estética do aluno, pois é ele que escolhe o que será apresentado ao aluno: “a experiência pode ser mais ou menos significativa e valiosa em função dessa escolha. O professor de arte precisa conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher”.

A estética auxilia a entender a experiência da arte através das operações sensoriais e físicas. Além de conhecer estética, é imprescindível que o professor tenha também vivências de **apreensão estética**. Greimas (2002, p.25) considera que a própria apreensão é “concebida como uma relação particular estabelecida, no quadro actancial, entre um sujeito e um objeto de valor”. No entanto, para o autor, o domínio do belo não cessa de se estender ao longo da história, em que “a arte, cuja essência parecia estar encerrada nos objetos criados, penetra na vida que se torna o lugar de encontros e acontecimentos estéticos”. A apreensão estética passa a ser considerada pelo autor como “fatia de vida”, como “percurso particular do sujeito”. Quanto mais significativas essas vivências enquanto percurso individual, mais o professor estará apto a proporcionar e problematizar os conhecimentos de arte no contexto escolar.

Bakhtin (2000, p.378) amplia a compreensão das relações na apreensão estética ao diferenciá-las em três tipos: entre os objetos, entre sujeito e objeto e entre sujeitos. Considera que apenas as relações entre sujeitos podem estabelecer uma relação dialógica, pois “abarcam todo o tipo de relações personalizadas de sentido”. As relações com os objetos podem tornar-se personalizadas e transitar ao terceiro tipo quando envolverem duas consciências. Para o autor, a relação com a

obra na apreensão estética é uma relação com o outro através do seu caráter *inesgotável, inconcluso, aberto*.<sup>10</sup>

Nessa perspectiva, olho para a arte produzida na atualidade, visibilizada no nosso contexto cultural em eventos como a Bienal do Mercosul e mostras culturais, visando a conhecer as apreensões estéticas dos professores de arte produzidas no encontro com as obras. A partir desse olhar, aprofundo a questão que norteia esta pesquisa: **Que sentidos os professores de arte produzem no encontro com a arte contemporânea?**

Considerando que a arte contemporânea necessita da participação do espectador na construção do sentido da obra, que Bakhtin (2000, p 386) chama de “sentido ao que é *resposta* a uma pergunta”, focalizo nesta investigação a ação responsiva dos sujeitos na relação dialógica com a obra, com o enunciado do artista, dos monitores, com outras obras, ou seja, com o outro.

A realização da pesquisa tem como objetivos:

- Investigar a produção de sentidos dos professores no encontro dialógico com a arte contemporânea, considerando a visualidade, os conceitos e contextos de produção das obras.
- Observar nos enunciados dos professores os modos de responsabilidade/responsividade<sup>11</sup> manifestados na relação dialógica com a arte contemporânea através da compreensão responsiva ativa das obras.
- Contribuir para a produção de sentidos na apreensão estética da arte produzida na atualidade.

---

<sup>10</sup> Nesta investigação, a atitude estética foi aprofundada no Capítulo 2, a partir do referencial bakhtiniano, que considera a presença do espectador como exercendo um excedente de visão na conclusão da obra.

<sup>11</sup> O conceito de “responsabilidade/responsividade” foi aprofundado no Capítulo 2 e está intimamente associado à concepção bakhtiniana de autoria, em que responder é se colocar diante do “outro” e, ao mesmo tempo, se recriar. Nesse sentido, é também uma ação responsável.

A pesquisa parte do pressuposto de que quanto mais significativas as vivências dos professores no campo da arte e da estética, mais condições eles terão de problematizar esses conhecimentos no contexto escolar, qualificando sua ação pedagógica. As práticas pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas e limitadas pela concepção de arte do professor, geralmente centrada numa concepção de arte tradicional ou moderna. A arte contemporânea é de difícil compreensão e aceitação pelo professor, necessitando receber um olhar mais atento. Como salienta Frange (2002, p.40), “afirmo novamente as dificuldades e os desafios de compreensão da Arte contemporânea em seus paradigmas e paradoxos”.

A arte contemporânea abre um campo de experimentações para os sentidos até então pouco explorado pelas pesquisas na área de arte. Perceber esses sentidos e como eles são mobilizados no encontro com a obra permite considerar os modos de percepção que resultam dessas vivências.

A presente pesquisa, ao conhecer os sentidos produzidos pelos professores de arte no encontro com a arte contemporânea, apresenta elementos no campo da apreensão estética para pensar nas implicações pedagógicas dessas novas linguagens e no desafio de contemplá-las no currículo escolar. Taís subsídios poderão contribuir para futuras ações de formação continuada de professores e também servir de referência para professores de arte e demais profissionais que atuam no ensino da arte e na formação de professores em diferentes instâncias.

## 1. 2. Arte contemporânea: *Isto é arte?*<sup>12</sup>

A arte produzida na atualidade, objeto de estudo desta pesquisa, está cercada por muitas dúvidas, questionamentos e divergências no campo conceitual e estético. A arte contemporânea reflete as mudanças que têm ocorrido no mundo da arte e da estética nos últimos anos, percebidas no Brasil a partir da década de 60, marcadas principalmente pelas rupturas com os ideais do modernismo.

---

<sup>12</sup> Esta pergunta é comumente utilizada para questionar as produções artísticas da atualidade e intitula o vídeo do Instituto Cultural Itaú.

O modernismo caracterizou-se por um importante movimento cultural que incluiu, além da arte e da literatura, o liberalismo científico, tecnológico, industrial, econômico, individual e político, que, em interação, estabeleceram a base da estética modernista. Efland (1998) salienta que a estética modernista é um conceito menos abrangente que remete ao desenvolvimento das artes no final do século XIX e início do século XX numa tentativa de reformar as artes criando imagens para uma sociedade melhor e mais humana como reflexo do progresso da ciência. Como conseqüência, houve uma elitização das belas-artes como elevação da expressão artística a um nível superior das culturas populares, isolando-a do resto da sociedade.

As novas tendências artísticas que surgem a partir da década de 50, influenciadas principalmente pelo dadaísmo de Marcel Duchamp<sup>13</sup>, inovam nos conceitos e se materializam por meio da arte conceitual, instalações, *happenings*, performances, holografias, videoarte, *ready-made*, arte digital, entre outras linguagens e meios, caracterizando uma pluralidade de estilos, assim como uma pluralidade de leituras interpretativas desses trabalhos. Parsons (1998, p.2), ao refletir sobre as mudanças que têm ocorrido no mundo da arte e da estética nos últimos trinta anos, resume-as assim:

Elas incluem o aumento do interesse das artes tradicionais pela arte de muitas culturas, e até mesmo pela arte popular e estrangeira; uma mudança do sentido do movimento progressivo à frente na arte e a importância do estilo e da originalidade, para um interesse na história de apropriação e citação; o aumento da arte comprometida com várias causas sociais e culturais; o uso de novos meios e um interesse relativamente grande tanto no conteúdo quanto no meio; a passagem da crença na objetividade embutida na obra de arte; as mudanças incluem também uma crescente conscientização da importância das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho.

Essa cena contemporânea caracterizada pelas rupturas no conceito de arte apresenta-se como uma cena confusa, tornando-se necessário explicitar esse pluralismo estilístico para uma melhor compreensão das propostas artísticas.

---

<sup>13</sup> Pintor francês (1887-1968) – deixou seu nome ligado à invenção do *ready-made* (objetos já feitos). Sua postura reflexiva teve considerável influência de movimentos que defendiam o acaso como parte do processo criativo (dadaísmo) e o conteúdo simbólico (surrealismo) na arte do início do século XX. A obra de Marcel Duchamp foi precursora da renovação estética da Arte Conceitual das décadas de 60, 70 e 80.

Diferentes movimentos artísticos vêm contribuindo no desenrolar da história para a desconstrução de conceitos por meio de diferentes atitudes no fazer e pensar artístico. É importante situar e definir os movimentos e os múltiplos meios utilizados pelos artistas na atualidade para compreender essas implicações na produção artística contemporânea. Como referência para este estudo, apoio-me em algumas definições organizadas por Cacilda Teixeira da Costa (2004), com os termos mais significativos da arte moderna e contemporânea brasileira de 1950 a 2000, dividindo-os em movimentos e meios. O livro *Arte no Brasil 1950-2000 – Movimentos e meios* (2004), organizado pela autora, completa a série de programas para a TV *Todo passado dentro do presente*, dirigida por Sérgio Zeigler, que hoje se encontra disponível em vídeo e que serve de suporte para revisitar os movimentos artísticos da segunda metade do século XX.

Segundo a autora a expressão “movimento artístico” tenta dar a idéia de modificação incessante dos processos de criação, assinalando as faixas de tempo em que determinados valores predominaram na arte. Os nomes dos movimentos são abrangentes, e as definições referem-se àquilo que artistas de uma localização temporal específica entenderam como seu programa de ação estética, expressando-o, principalmente por meio de obras, manifestos, discursos, pronunciamentos coerentes com os princípios defendidos. Resumo alguns movimentos destacados pela autora que apresentam um panorama das mudanças na arte.

- **Abstração:** Toda representação não-figurativa, isto é, que não representa figuras reconhecíveis de imediato (seres humanos, animais, paisagens e objetos quaisquer), preocupando-se com formas – geométricas ou não -, cores, composição, texturas, peso, manchas e relevos. Isso vale para a pintura, escultura, desenho, gravura, fotografia, cinema, vídeo, objeto e todos os meios possíveis.
- **Arte concreta:** refere-se à pintura feita com linhas e ângulos retos, usando as três cores primárias (vermelho, amarelo e azul), além de três não cores (preto, branco e cinza), com composições reduzidas ao mínimo; as superfícies das obras não revelariam o trabalho dos pincéis e o objetivo seria construir imagens em que prevalecessem a harmonia e a ordem.
- **Op art e Arte cinética:** refere-se às pesquisas perceptivas que tinham como princípio a redução cromática, o predomínio da linha, a máxima economia de recursos e a despersonalização da autoria. O movimento

ótico virtual de muitas dessas obras aproxima-as de experiências de Arte cinética.

- **Arte neoconcreta:** as experiências se caracterizam por uma retomada do processo de passagem da pintura bidimensional para o espaço tridimensional. Sem abandonar o vocabulário geométrico, multiplicaram-se experimentações com diferentes linguagens, tornando-a conhecida como um movimento de vanguarda gerado no Brasil que teve alcance internacional.
- **Abstração informal:** a indeterminação resultante das idéias existencialistas ditava a renúncia à linguagem que não fosse pelo ato puro, ação que valorizava mais o gesto que o resultado. Entendia a arte como expressão sensível e intuitiva.
- **Novas figurações e Pop art:** trouxe uma forma de pensamento e um novo tipo de figuração que enfocava o imaginário popular no cotidiano da classe média urbana.
- **Hiper-realismo:** baseado essencialmente na objetivação do meio mecânico (fotografia, *slide*, material impresso), explora o exterior dos objetos, o reflexo da realidade neles, pois deseja manter-se na superfície com uma tal aderência à realidade que acaba por subvertê-la e finalmente negá-la.
- **Arte povera:** explora as propriedades físicas e plásticas dos materiais, fazendo da mudança, da contingência e da indeterminação os elementos de composição determinantes.
- **Pintura monocromática e Arte mínima:** apresenta formas reduzidas a estados mínimos de ordem e complexidade, sob o ponto de vista morfológico, perceptivo e significativo.
- **Arte conceitual:** a arte deixa de ser objeto tradicional, a materialização da idéia, para transformar-se na concepção que o artista tem da arte. A arte conceitual trabalha os estratos profundos até então apenas acessíveis ao pensamento, às idéias, aos conceitos. A obra não é um fim em si: existe como um meio para a realização da arte como conceito. O material de arte pode ser imaterial como uma idéia, uma luz, o ar, um gás. Afirma a superioridade do processo mental sobre o trabalho manual, do conceito sobre a forma.
- **Volta à pintura:** trata-se do desenvolvimento de pesquisas eminentemente subjetivas, de natureza metalingüística, que fazem da história da arte a fonte referencial privilegiada.

Os meios são os veículos pelos quais a arte se concretiza. Tradicionalmente temos a pintura, o desenho, a gravura e a escultura como os mais conhecidos. Mas



cada vez há mais ferramentas ao alcance dos artistas, tornando as fronteiras entre as linguagens muito tênues. Apresento resumidamente os meios utilizados pelos artistas na atualidade para dar forma a sua expressão, citados pela autora.

- **Happening:** surge como uma tentativa de romper as fronteiras entre arte e vida, combinando *assemblages*, ambientes e a introdução de outros elementos inesperados, visando a criar impacto e levar as pessoas a criar consciência de seu espaço, de seu corpo, de sua realidade.
- **Objeto:** seleção, apropriação e apresentação no circuito artístico de objetos comuns, do cotidiano, escolhidos com indiferença visual intencional. Trabalhos que rompem com a bidimensionalidade da pintura.
- **Performance:** é a execução de um trabalho de arte diante de uma audiência viva, embora possa acontecer também como integração a outros meios, como vídeo, cinema, trabalhos de rua.
- **Body art:** o artista é ao mesmo tempo criador e criatura, transformando seu corpo no campo de experiência estética, experimentando todas as possibilidades de conhecimentos oferecidas pelo corpo e sua perscrutação, na tentativa de propiciar um novo nascimento, mesmo através da dor e da crueldade.
- **Ambiente e instalações:** são espaços em que o artista usa a arquitetura sem se confundir com ela. São formas híbridas e, portanto, abrangem diferentes gêneros artísticos entrecruzados, como a *performance*, o objeto, o vídeo e inúmeros outros meios estabelecendo uma relação ou interação entre eles.
- **Land Art:** uma intervenção sobre e na natureza. A natureza é o meio e o lugar em que se dá a experimentação artística, sendo o verdadeiro agente da obra, pois, com o tempo (erosão, chuva, estações), ela acaba por modificar o caráter primeiro da proposta de trabalho. Deseja romper com o mito estético, mas cada artista imprime à natureza a marca de sua subjetividade, apropriando-se dela de modo estético.
- **Arte postal:** é um veículo de comunicação interpessoal que instaura uma rede de troca de mensagens entre artistas ou entre artistas e público, sendo o suporte as cartas, os cartões, mensagens gravadas enviadas pelo correio.
- **Videoarte:** uso da tecnologia televisiva como recurso artístico que exige um tempo de exibição determinado pelo artista e não pelo espectador.

Celso Favaretto (2000)<sup>14</sup>, professor de Filosofia da USP, ao analisar as mudanças na arte, ressalta o caráter cultural do gosto, que é histórico e social. A pintura moderna, que no início do século passado exigiu um outro modo de ver, mais produtivo no olhar, hoje é absolutamente simples. No contexto contemporâneo, Favaretto salienta que, em meados dos anos 60, “a idéia de objeto teve a força de codificar todo o conjunto de transformações que vinham ocorrendo no domínio das artes desde o início do século e abrir perspectivas para o que vinha depois”. Segundo o professor, a arte desse período vai fazer com que o artista seja “não tanto um mago criador, mas vai ser um inteligente propositor de situações que vão chamar a interferência do ex-espectador, que agora é participante, para juntos configurar o que se chama de obra”.

Favaretto considera que essas 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 as experimentações mais diversas, em que a categoria do feio passa a ser tão importante quanto a do belo, não tendo elas valor absoluto. Considera que esse proposto artístico tem muito a ensinar:

Uma experiência ação da arte e sua diversidade pode levar a uma mutação na sensibilidade que faz com que a gente surpreenda significados onde normalmente só se vê repetição. Toda a arte no fundo é simbólica, gera simbolismos de vida. Esses simbolismos nos permitem ir ao cotidiano e viver nossas próprias experiências de maneira diversificada (FAVARETTO, 2000).

Essa experiência de ação da arte tem sido vivenciada com muita intensidade no nosso contexto através da Bienal do Mercosul, um importante evento cultural local que proporciona o contato intenso do público com essas novas propostas, gerando, com certeza, novos simbolismos de vida nessa experiência estética. A Bienal do Mercosul já tem sua história, e é importante resgatá-la, juntamente com seu significado cultural ao considerar que os professores de arte e os alunos estão inseridos nesse contexto.

---

<sup>14</sup> Comentário extraído da palestra apresentada no vídeo *Isto é Arte?*, da Ação Educacional Itaú Cultural (2000).

### 1.3. A Bienal do Mercosul no contexto cultural local

*É, ultimamente eu estou bem mais confortável. Na primeira Bienal, que foi a de 97, foi ali que começou a mudar algumas coisas, a minha postura. Ali eu me lembro que eu levei um choque. Eu fui com a mãe, até em alguns lugares; em outros, eu fui com amigas. Eu me lembro, que coisa, eu me lembro que a única parte que eu fui duas vezes foi na vertente política. Estava bem no centro, eu me lembro que eram onze lugares, e teve alguns que eu nem fui. E eu me lembro que eu fiquei muito extasiada com aquilo, muito extasiada, assim. A segunda Bienal foi aquela de 99, que eu levei os alunos do Farroupilha do noturno, num sábado. Eu fui um monte de vezes também. Foi aquela do Tunga, que tinha aquelas coisinhas vermelhas, assim. Eu achei aquela fantástica. Aquela foi uma das melhores. Se a gente fosse nomear, depois daquela, a de 2001 foi a dos containers, que eu também achei fantástica. Claro que eu fui só muito mal acompanhada. Fui com o Saulo, e ele ficou sentado num banco lá e disse “eu não vou mais olhar isso”. Aí eu fiquei muito sozinha, assim. Fui também com umas outras gurias que não eram da arte. Não vou mais com quem não é da arte, desisti de levar alguém. Achei fantástico, fora o calor, que aquele do container tinha uma coisa de calor muito forte. E a última, agora, que foi bem interessante, mas eu fiquei com a segunda Bienal, que, para mim, foi a que mais me impressionou, aquela do berço...*

**Profª Janaí<sup>15</sup>**

*Eu acho, assim, que é muita feira de amostragem. Muita coisa ali. A impressão que eu tive é feita só para o momento. Não sei se é nesta que teve aquele trabalho do Arnaldo Antunes, ou foi na anterior? Muita coisa que tinha ali, eu já tinha visto, pelo menos eu conhecia de outros tempos: Arte povera italiana, ready made. Tinha muita coisa lá, que para mim, não acrescentava nada. Muita repetição, muita coisa de amostragem, pouca coisa realmente original.*

**Prof. André**

Eventos de Arte como a Bienal do Mercosul, que se realiza desde 1997 no contexto local, têm se destacado como pontuais na questão de se pensar e conviver com as novas linguagens artísticas que a arte na contemporaneidade apresenta. A Bienal do Mercosul caracteriza-se como uma grande mostra de arte que consolida Porto Alegre como um pólo cultural do Cone Sul. O evento promove a produção artística dos países que integram o Mercosul – Argentina, Brasil, Uruguai, e Paraguai -, recebendo em cada edição representações de países convidados, como Venezuela, Chile, Bolívia, Colômbia, México, e trazendo para o contexto local a pluralidade das manifestações culturais no mundo contemporâneo. A Bienal

---

<sup>15</sup> Os professores de arte autorizaram o uso dos seus nomes neste estudo através de um contrato ético estabelecido no início da pesquisa.

proporciona o contato com as produções artísticas atuais latino-americanas e também de artistas da Europa e Estados Unidos.

A mostra causa um impacto no meio artístico e cultural da cidade, provocando discussões, interferindo na paisagem, revelando locais desconhecidos para a população e, principalmente, promovendo o contato do público em geral com as produções de arte contemporânea. Durante o evento, há uma veiculação de matérias na mídia local, que lhe dedica diariamente um lugar de destaque nos seus espaços destinados à cultura. Apresento um breve retrospecto<sup>16</sup> das quatro edições já realizadas, resumindo a importância do evento para a cultura local e regional.

A I Bienal do Mercosul ocorreu de 2 de outubro a 30 de novembro de 1997, com o objetivo de ajudar a reescrever a história da arte latino-americana mediante intensa troca de obras e idéias e diálogo entre artistas, críticos e historiadores de arte, diretores de museus, professores de arte, galeristas, colecionadores e público. A mostra ficou restrita aos países da área do Mercosul – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai – e à Venezuela como país convidado. Foram 842 obras de 275 artistas, agrupadas em três vertentes: *construtiva* / a arte e suas estruturas, *política* / a arte e seu contexto e *cartográfica* / território e História. As vertentes foram divididas em dois segmentos: o primeiro reuniu a produção dos artistas jovens, realizadas no último lustro; o segundo, uma seleção de obras de arte latino-americanas existentes nas coleções públicas e privadas do Brasil. Como artistas homenageados, o argentino Xul Solar (1887 –1963) e o crítico de arte brasileiro Mário Pedrosa (1900-1981).

A II Bienal do Mercosul ocorreu de 5 de novembro de 1999 a 9 de janeiro de 2000 e contou com a participação dos países do Mercosul e da Colômbia como país convidado. A mostra procurou estabelecer um diálogo pluralista a partir de duas questões centrais: “qual o espaço do regional em um mundo globalizado?” e “em que medida a globalização destrói ou acolhe diferentes identidades culturais?”. Mesclava pintura, instalação, escultura, performances, vídeo e arte-tecnologia, espalhados pela cidade em vários espaços, movimentando aproximadamente 150

---

<sup>16</sup> Esse histórico das Bienais foi construído tendo como referência os catálogos da I, II, III e IV Bienal do Mercosul.

artistas, a maioria centrada na vertente Contemporaneidade, e quatro exposições especiais. O Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) abrigou o segmento *Picasso, Cubismo e América Latina*, além de Iberê Camargo, artista gaúcho homenageado nessa edição. Na Usina do Gasômetro, estava Júlio Le Parc, nome forte do movimento cinético, e a mostra *Arte e Tecnologia*. No Cais do Porto, o segmento *Arte e Espaço Urbano* desvendou ao grande público o conjunto de antigos armazéns próximos ao porto, o DEPREC.

A III Bienal do Mercosul, realizada de 15 de outubro a 16 de dezembro de 2001, com o *slogan* “Arte por toda a parte”, abrigou os seguintes segmentos: *Poéticas Pictóricas*, no espaço Cultural Santander; *Cidade dos Containers*, no Espaço Pôr-do-Sol, às margens do rio Guaíba; Performances, no Hospital Psiquiátrico São Pedro, além das homenagens a *Rafael França*, videomaker gaúcho (morto precocemente aos 34 anos), no Memorial do Rio Grande do Sul, e a *Diego Rivera*, pintor mexicano, um dos expoentes da arte moderna, no MARGS. Uma das reflexões que nortearam essa edição foi a pintura e as poéticas pictóricas presentes na produção dos artistas da Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai e Peru, país convidado dessa edição.

A IV Bienal do Mercosul, que ocorreu de 4 de outubro a 7 de dezembro de 2003, colocou a própria arte em questão, trazendo como marca pontos de interrogação associados à afirmativa “A arte não responde. Pergunta”. Fazia assim um “elogio da dúvida”, ou seja, antes de respostas, provocações<sup>17</sup>. A reportagem especial veiculada no jornal *Zero Hora* (18.10.03, p. 4 e 5) apresentou, através do questionamento *Arte é isto? Isto é arte?*, as dúvidas e incertezas que atingem quem frequenta a Bienal, afirmando que o “público vê com espanto ratos, espelhos e cadeiras e se interroga se entende a arte contemporânea”, revelando a dificuldade de compreensão e o estranhamento do público frente às linguagens artísticas contemporâneas.

---

<sup>17</sup> O Caderno Cultura, do jornal *Zero Hora* (sábado, 4.10.03), apresenta na capa essa expressão. Na contracapa, o editor Eduardo Veras afirma: “A 4ª Bienal do Mercosul faz o elogio da dúvida. Antes de respostas, provocações”.

Sarlo (2000, p.126), ao refletir sobre o lugar da arte na sociedade, salienta que “ninguém é obrigado a viver a situação que arte nos coloca. Entretanto, por princípio, ninguém está dela excluído”. A Bienal como acontecimento cultural movimenta o meio artístico, gerando polêmica em torno de seu formato, seus acertos e suas eventuais dificuldades de relacionamento com o público, caracterizadas principalmente pelo impacto que as propostas contemporâneas causam nos espectadores. Como salientam algumas professoras:

*Eu, quando fui marcar, pensei, “vou levá-los todos no Santander e MARGS”, porque a maioria nunca foi a nenhum lugar que tem arte, a maioria nunca foi ao centro de Canoas. Eles não têm acesso a isso. Até pegar um ônibus para ir até ali é complicado. Eu pensei, “vou levar na parte mais clássica para depois ir para uma parte mais contemporânea”. Se a gente que é do meio já estranha, imagina eles. Daí, não, pensei, “vou levar numa parte mais contemporânea”, até para ter a discussão na sala de aula. Na semana passada, a gente ficou só conversando sobre a Bienal. A maioria era contra, sobre o que é arte para eles. Muitos acharam que aquilo que eles viram lá não era arte.*

**Profª Janaí**

*A repercussão foi muito boa. Os alunos gostaram do que viram, questionaram bastante, perguntaram lá, ouviram o mediador, deram opiniões sobre o que eles estavam vendo, o que pensavam sobre cada obra. Foi bem interessante, assim. Valeu a pena, surtiu bastante efeito entre eles. Eu acho que a gente tem, inclusive eu, como professora, essa distância da arte contemporânea, mas a Bienal serviu para aproximar bastante, tanto eu, professora, como os próprios alunos, da questão da arte contemporânea.*

**Profª Andréa**

Ao mesmo tempo, o evento cria uma cultura local que a cada dois anos mobiliza as escolas, os professores e a comunidade em torno dele, oportunizando o acesso à arte para uma parcela da população que, até então, se encontrava distanciada desse conhecimento. Essa efervescência cultural vivenciada nas Bienais tornará as futuras gerações mais aptas a compreender a arte. O relato das professoras confirma isso:

*Nós levamos os alunos aqui do ensino fundamental (6ª série) para o MARGS. Em princípio, a turma que eu levei nunca tinha entrado num museu, e o que chamou a atenção de princípio foi o museu, nem foram as obras. A monitora teve que explicar a estrutura do museu, porque eles olhavam para o teto e achavam lindo e maravilhoso desde a estrutura até as obras. E eu fui com a turma da EJA no Cais também. São adultos que pararam há muito tempo de estudar, e foi assim também, num primeiro momento, um encanto, porque eles nunca tinham visto e nem sabiam o que era a Bienal, mas acharam estranho de início porque o conhecimento mínimo que eles tem é que Bienal é obra de arte e tem que ter pintura, e pintura não pode ter esse tipo de instalação. No entanto,*

*tinham algumas em que eles entraram, como a dos espelhos. Eles acharam maravilhoso, entenderam que era outro tipo de arte, que não era só pintura.*

**Profª Elaine**

*Mas eles olham espantados, porque o primeiro olhar é de surpresa, de estranheza. Depois, com a intermediação, eles vão sedimentando o que eles pensaram e o que o artista quis dizer. Aí eles entendem e sabem explicar para os outros.*

**Profª Mariza**

Desde a primeira edição do evento, a Fundação Bienal investe na criação e qualificação de um Projeto Educativo que prevê a formação de monitores/mediadores e a produção de material educativo e cursos para professores, visando a promover um maior diálogo da arte com a comunidade. A 4ª Bienal do Mercosul teve como um dos grandes desafios envolver o maior número de escolas e estudantes das redes pública e privada do nosso estado na mostra. Para isso, disponibilizou ônibus para levar os alunos das redes públicas da região metropolitana aos locais da exposição. Em relação ao Projeto Ação Educativa, Jorge Gerdau<sup>18</sup> destaca que:

Talvez o ponto mais importante, que chega a ser comovente, é a fantástica mobilização das crianças de escolas públicas e privadas. Não há dúvida de que depois de quatro Bienais, essas crianças descobrem que existe um outro mundo da criação da arte. Investir nesse projeto é investir na construção de um ser humano diferenciado.

Percebe-se a abrangência desse evento no contexto cultural local, envolvendo principalmente os alunos do ensino formal como público alvo. A sondagem<sup>19</sup> realizada na Rede Municipal de Ensino de Canoas, após a última edição da Bienal do Mercosul, confirmou essa prática adotada pelas escolas, que reconhecem a importância pedagógica desse evento no contexto escolar ao oportunizar vivências significativas no campo da arte, tanto para os alunos quanto para os professores. Essa afluência de alunos e professores na Bienal traz à tona também uma dicotomia que existe atualmente entre a arte que se ensina na escola e a arte que se vê na Bienal. Nas aulas de arte, geralmente são apresentadas pinturas

---

<sup>18</sup> Depoimento extraído da *Revista Bienal do Mercosul*, nº cinco, de abril de 2003, p.6.

<sup>19</sup> A sondagem subsidiou a construção da proposta de dissertação, intitulada *Ensino de Arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido*, qualificada em 14 de setembro/04, no PPGEDU, e demonstrou que a maioria dos professores de arte entrevistados levou os alunos à Bienal.

e esculturas tradicionais ou modernas; na Bienal, os alunos são confrontados com instalações, objetos, vídeos, arte interativa, performances, prática que indiscutivelmente vai provocar o questionamento tanto nos professores quanto nos alunos. Como relatam as professoras:

*Eu trabalho muito pintura contemporânea, a escultura contemporânea, mas a questão da instalação sempre foi muito difícil para eu trabalhar. Agora que estou começando a me aventurar, e a Bienal foi um passo para isso, está muito próximo da gente, mas, mesmo assim, tem algumas dificuldades, restrições, medo do que vai acontecer, de como fazer, de como ocupar os espaços, de que materiais pedir. Tem várias questões assim, até porque eu estava na Bienal, a gente foi lá e discutiu, mas realmente fazer uma instalação, não se fez.*

**Profª Andrea**

*Mas eu mostrei em aula lâminas e eles tiveram bastante estranhamento, eles estranharam assim: o que é isto? Porque eram fotografias, eram instalações. Eles têm um estranhamento em relação à arte contemporânea, eles não entendem muito bem, eles indagam muito: Isto aí é arte? Qual é a finalidade? Qual é o objetivo? Eles não têm isso claro. Eles ainda estão naquela concepção de arte moderna que arte é pintura, é escultura, e os novos meios, os novos recursos que estão sendo usados na arte contemporânea causam estranhamento.*

**Profª Eloísa**

Considerando que os alunos são confrontados com a arte contemporânea através das Bienais, da mídia e em exposições nos espaços culturais da cidade, é importante que os professores estejam atentos para essas produções no sentido de incluí-las como conteúdo escolar, ou seja, preparar os alunos para a compreensão da arte do nosso tempo e não ficar restritos apenas ao conhecimento da arte de outras épocas. Para tanto, é necessário entender as rupturas na arte contemporânea como possibilidades de novas estruturas curriculares, de novos saberes e desafios pedagógicos, desestabilizando práticas e saberes já sedimentados. Oliveira (2003, p.87) afirma que:

*As artes, em todas as manifestações de ruptura, podemos afirmar, sem impor grande argumentação a favor ou contra essa declaração, são experimentos, desenvolvimentos, traduções em linguagens de modos de percepção determinantes de novos modos de cognição.*

A autora considera que na arte contemporânea convivem formas totalmente inéditas, resultantes da ruptura com o suporte, a materialidade e, inclusive, com o processamento da obra. Essas grandes transformações influenciaram no processo



de criação, na concepção de obra de arte propriamente dita e no papel do observador. “É sobre aquele que vê a obra, em última instância, no eixo da recepção, que acabam por repousar as grandes metamorfoses” (OLIVEIRA, 2003, p.89). A apreensão estética gerada pelas mudanças da concepção de arte implica novos modos de percepção<sup>20</sup>. A tarefa de contemplar uma imagem é suplantada pela necessidade de uma atuação reconstrutora da visão onde o sentido do todo é reconstruído pela rearticulação das partes.

Alguns professores, nas suas falas, apresentam dúvidas em relação à arte que é apresentada na Bienal. Talvez seja necessário considerar o estranhamento em relação à arte contemporânea como um desafio, uma atitude de questionamento, de pesquisa frente às percepções que as linguagens artísticas na atualidade suscitam.

*Eles comentam: “até eu posso fazer”. E lá no íntimo, até eu questiono isso.*

**Prof<sup>a</sup> Elaine**

*Coisas bem discutíveis, assim. Tu ficas até te questionando como é que tu vais trabalhar com o aluno a arte contemporânea, se tu mesmo ficas te questionando se aquilo é arte, é experimentalismo.*

**Prof. André**

São esses questionamentos verbalizados pelos professores que impulsionam este trabalho, ou seja, pensar nesses diferentes modos de apreensão estética que a arte contemporânea produz e nas possibilidades pedagógicas dessas propostas na escola. Penso que as respostas não estão fora, na obra ou no contexto, mas serão construídas na interação, quando nos colocarmos no encontro dialógico com as obras, através da participação ativa na construção do sentido da obra em situações de vivências de apreensão estética.

---

<sup>20</sup> Diz respeito à participação ativa do espectador na construção do sentido da obra, o que será retomado no Capítulo 3, na dimensão sujeitos, pesquisadora e obra.

## **2. DIMENSÃO METODOLÓGICA E CONCEITUAL**

Apresento neste capítulo a construção metodológica da pesquisa, que se funde com os conceitos teóricos, formando um bloco coeso onde dialogam a ação e a reflexão como instâncias paralelas na construção do trabalho.

### **2.1. A minha implicação como pesquisadora**

A escolha do tema da pesquisa geralmente está vinculada à trajetória de quem a produz. Apresenta as inquietações e os questionamentos que são frutos da vivência e da reflexão no mundo e busca encontrar algumas explicações para as questões que nos envolvem de forma cognitiva e afetiva. Assim, a construção do objeto de pesquisa surgiu de uma relação de estranhamento com o conhecimento de arte, em situações e contextos diferenciados, tanto no campo pessoal quanto profissional, através da participação em eventos de arte (Bienais, exposições) e nos cursos e encontros de formação continuada de professores ao longo dos últimos anos.

Estou atuando há 11 anos na Rede Municipal de Ensino de Canoas como coordenadora de Arte, onde desenvolvi um sólido trabalho na construção de uma proposta de ensino da arte conectada com as concepções contemporâneas que norteiam a área de conhecimento na atualidade, sendo uma referência para o ensino dessa área no contexto local. Atualmente, já colho alguns frutos desse investimento quando, por exemplo, recebo o convite de formatura da professora Andréa da Silva Fagundes no curso de Licenciatura em Artes Visuais, ocorrido no mês de janeiro de 2005, na ULBRA. A professora Andréa optou por sua formação acadêmica em Artes Visuais após participar dos cursos de Arte promovidos para as Séries Iniciais na rede sob minha coordenação. Assim como ela, outras professoras foram buscar

formação pedagógica ou passaram a ter um outro olhar e desenvolvem um trabalho qualificado na disciplina de Arte, beneficiando muitos alunos com o acesso ao conhecimento e a vivências de fruição artística em espaços culturais dos quais se encontravam distanciados.

É importante considerar nessa trajetória algumas situações que vivenciei, das quais destaco o meu “estranhamento” diante da arte contemporânea através das abordagens pedagógicas realizadas pela professora Elizabeth Milititsky Aguiar como coordenadora do grupo de Reflexão do Projeto Arte na Escola - Pólo UFRGS, do qual participei nos anos 92 a 96, assim como na sua interferência realizada com dois grupos de professoras das Séries Iniciais da Rede Municipal de Canoas<sup>21</sup> no período de março de 1999 a dezembro de 2000, em que compartilhamos o planejamento e a execução das ações da pesquisa de campo do seu doutorado. As abordagens problematizavam o ensino da arte a partir de uma concepção contemporânea de arte que incluía o interesse pela arte de muitas culturas e pela arte contemporânea. Lembro-me do entusiasmo com que a professora Elizabeth se referia a algumas instalações e objetos de arte que na época não me sensibilizavam e dificilmente seriam apresentados por mim num curso ou encontro de professores. Essas situações desencadearam alguns questionamentos que direcionaram o meu olhar investigativo para a arte contemporânea.

Amorim (2001, p.26) salienta que:

A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar, justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.

Aos poucos, fui me familiarizando com a arte contemporânea em eventos como a Bienal do Mercosul e a Bienal de São Paulo, que são importantes exposições que nos conectam com a arte produzida na atualidade. O Santander Cultural também tem se destacado no contexto local ao proporcionar mostras de arte

---

<sup>21</sup> A interferência refere-se à pesquisa de campo realizada para a Tese de Doutorado *Escola Pública e Ensino da Arte nos Primeiros Ciclos da Educação Básica: desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras* (ECA-USP, 2002).

contemporâneas a partir de temáticas específicas que apresentam um panorama da produção atual.

O meu olhar para essas produções foi inicialmente conduzido pelos questionamentos: O que essas obras querem significar? O que o artista quer dizer? Era um olhar externo, de quem mantinha uma certa distância e não atuava na elaboração da obra. Aos poucos, fui me envolvendo com as propostas, procurando perceber o que as obras significavam para mim e o contexto em que foram produzidas, tendo uma postura mais participativa na elaboração da obra. Buscava, também, fundamentação teórica em relação à arte contemporânea e aos artistas, o que possibilitava a produção de novos sentidos na apreensão estética.

Com esse olhar mais aguçado, passei a observar que essas produções não eram contempladas nas propostas de ensino, ou seja, havia uma resistência em relação à arte contemporânea por parte dos professores. Diante desse contexto, fiquei motivada a ir mais a fundo nas vivências estéticas dos professores de arte para perceber o sentido que produziam na interação com a arte contemporânea e assim procurar respostas para algumas questões que surgiram após o contato com a teoria semiótica greimasiana, em especial através do livro *Da Imperfeição*, que problematiza a estesia nas vivências cotidianas. Greimas divide os momentos estéticos em a *fratura*, como sendo aquele acontecimento único que ocorre na nossa vida, do qual não temos controle, e as *escapatórias*, como sendo as vivências estéticas que construímos no nosso dia-a-dia. Considerando o sentido em ato experimentado no encontro com a arte contemporânea, que sentidos produzimos nessa apreensão estética? O sentido vivido nessa experiência estética pode causar a fratura ou resulta de uma construção do sensível através de escapatórias?

A partir dessas indagações que se apresentavam em relação aos sentidos que são produzidos na arte contemporânea, encontrei nos meus colegas, os professores da área de Arte da Rede Municipal de Ensino de Canoas, um campo para a pesquisa, tendo em vista que temos uma caminhada de mais de dez anos envolvidos com o ensino da arte em Canoas, ou seja, estamos escrevendo a nossa história como profissionais da educação, articulados na reflexão e qualificação do ensino de arte a partir dos novos paradigmas. Como coordenadora de Arte, lotada

na Secretaria Municipal de Educação, diferencio-me dos professores da rede por ocupar um espaço que não é o da sala de aula e por estar atuando numa outra instância na organização institucional, mas compartilhamos da mesma formação acadêmica, somos colegas de área e abraçamos a causa do ensino da arte na rede municipal, dividindo anseios, buscas e conquistas no intuito de qualificar nosso trabalho.

Essa relação de proximidade, por onde também perpassa o afeto, a admiração e a amizade construída ao longo desses anos, apresenta-se no momento da pesquisa como um desafio de estabelecer uma relação de estranhamento com a familiaridade do contexto no qual estou inserida como profissional da educação para colocar-me nesse mesmo contexto como pesquisadora do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

A estranheza com o objeto e com o campo de pesquisa afirma-se, segundo Amorim (2001, p.26), “enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto”. Para a autora, o estranhamento está relacionado com a própria definição de alteridade que é necessária na realização de uma pesquisa, em que o *outro* passa a ser o interlocutor do pesquisador, *a quem* ele se dirige e *de quem* ele fala no seu texto. A alteridade torna-se um pressuposto importante para caracterizar as condições de possibilidade e os métodos de pesquisa que se constituíram nesse lugar de pesquisadora.

Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento, perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. (...) Na verdade o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la (AMORIM, 2001, p.26).

Nas ciências humanas, a alteridade apresenta uma especificidade que é o fato de estar relacionada com a implicação de sujeitos no lugar de objetos de estudo, por se tratar de uma alteridade humana que se configura na diferença de lugar que ocupam os sujeitos na construção do saber. O presente trabalho constitui-se numa pesquisa onde estão implicados sujeitos de interlocução, produtores de

textos. Para Bakhtin (2000, p.403), “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. Nesse sentido, o percurso de pesquisa é construído nessa relação com sujeitos, onde o planejamento prévio auxilia na construção do caminho a ser seguido, mas não determina com precisão o que será encontrado. O pesquisador, numa postura interrogativa, coloca-se ao encontro do inusitado, do subjetivo, a partir das perspectivas e pressupostos conceituais que norteiam e explicitam as ações realizadas.

O olhar que me conduz nesse caminho está alicerçado no aporte teórico e conceitual de Mikhail Bakhtin e se apóia em Greimas para dar conta da estética enquanto experiência vivida. Encontrei Bakhtin no Seminário Avançado: *Sentido e Autoria em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Condições de possibilidade, in(ter)venção, avaliação*, disciplina oferecida pela Professora Margarete Axt no primeiro semestre de 2003, como aluna do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Em meio ao estranhamento pessoal na interação com os ambientes virtuais de aprendizagem, encontrei em Bakhtin um referencial para pensar nesses sentidos que se produziam na interação com o outro, com as tecnologias, com o novo, e também para fundamentar as questões da estética que me impulsionavam enquanto pesquisadora.

## 2.2. Mikhail Bakhtin

O pensador russo Mikail Mikhailóvitch Bakhtin (1895 –1975) foi conhecido tardiamente tanto na Rússia quanto no Ocidente. Sua obra tem merecido grande atenção em diferentes áreas do conhecimento por sua destacada contribuição no campo da lingüística, da literatura e da filosofia, sendo o autor considerado um dos grandes enigmas do século XX.

Segundo Tezza (2003, p.13), o fato de Bakhtin continuar desafiando os estudiosos como uma “espécie de charada teórica” deve-se a diferentes fatores, desde as vicissitudes biográficas que marcaram a sua vida até a delimitação do

corpo de sua produção teórica, tendo em vista que muito do que ele escreveu se perdeu, foi encontrado em precárias condições ou inconcluso, questionando-se a autoria de algumas obras assinadas por outros autores. Também não ficam bem definidas as fronteiras que seu olhar marca de um campo e outro do conhecimento.

O conjunto de sua obra é um apanhado de temas de ética e estética, epistemologia e filosofia da linguagem, literatura e história literária, não havendo uma cronologia na publicação dessas obras. Apenas no fim do século tomamos conhecimento de manuscritos que foram os produzidos no seu início, como o *Autor e o herói na atividade estética* e *Para uma filosofia do ato*, o último de todos e o primeiro a ser escrito, que dão um viés filosófico a sua obra.

Segundo Faraco, Tezza e Castro (2001, p.11), Bakhtin resiste às classificações. Com sua mente inquieta e aberta em múltiplas direções, dialogando com diferentes sistemas de pensamento, como neokantismo, marxismo, fenomenologia, freudismo, formalismo, idealismo, estruturalismo, ou pensamento religioso de origem filosófica ou teológica, elaborou respostas qualitativamente superiores para problemas centrais da grande questão humana, construindo toda uma filosofia que ultrapassa os interlocutores de partida.

Busco na obra de Bakhtin fundamentação teórica para construir a metodologia de pesquisa e análise dos dados a partir do conceito central de dialogismo, articulando-o com as questões da linguagem, da alteridade, da subjetividade, da epistemologia, da ética. Procuro dirigir um olhar bakhtiniano para as questões da estética no contexto contemporâneo, focalizando a produção de sentidos na arte.

Todorov, no prefácio do livro *Estética da criação verbal* (2000, p.7), afirma que “a criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das duas pessoas engloba inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido”. Fundamenta que, no encontro de dois sujeitos, a liberdade é, por princípio, absoluta, pois esse encontro é sempre um recomeçar eterno, onde “o sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício”, como sendo esse o último preceito de Bakhtin.

### 2.3 Metodologia de pesquisa e dimensões dialógicas

A presente pesquisa fundamenta-se na Metodologia das Ciências Humanas, apoiada nos referenciais da teoria literária e da filosofia da linguagem de Bakhtin, que orientam a proposta metodológica dessa abordagem a partir de conceitos importantes, como dialogismo, enunciado, exotopia, responsividade e cronotopo, que descrevem o caminho investigativo que foi construído.<sup>22</sup>

Destaco como central para este trabalho o conceito de **dialogismo**, sustentando uma maneira de investigar e de propor a análise dos dados. Tezza (2003, p.232) apresenta uma síntese do conceito bakhtiniano que é ponto de partida epistemológico e fundamento para compreender a teoria e aplicá-la na pesquisa:

Dialogismo é uma categoria essencial da *natureza da linguagem*, antes de qualquer coisa, antes mesmo que a linguagem entre no universo estético; a linguagem concreta, *o momento verbal bakhtiniano é dialógico ab ovo*; nenhuma significação se instaura, em nenhum evento concreto, sem a presença de, no mínimo, *dois centros de valor*.

O autor salienta que há muitos planos dialógicos na linguagem participando ativamente do momento verbal, tanto numa relação qualitativa, manifestando-se concretamente através de pelo menos dois participantes, quanto quantitativa, apresentando graus particulares de intensidade e tipologia diferenciada. Tezza destaca que, no plano individual, a palavra já nasce sob a sombra de múltiplas relações, “ela é, antes de tudo, uma resposta a uma palavra anterior e ela se dirige a alguém, a um centro de valor, diante do qual ela se posiciona” (2003, p.237). Essa rede de relações em constante movimento onde as partes que o caracterizam são inseparáveis e estão relacionadas com espaço, o tempo e o valor constituem o momento verbal.

A relação dialógica concretiza-se através do discurso, ou seja, do **enunciado**, que, para Bakhtin, é *a unidade real da comunicação verbal*, podendo

---

<sup>22</sup> As reflexões sobre a Metodologia nas Ciências Humanas, as condições para a produção de sentido e autoria a partir do referencial de Bakhtin foram amplamente discutidas no Grupo de Orientação de Bakhtin, do LELIC, contribuindo para a construção desta pesquisa.



ser tanto uma breve réplica quanto um tratado científico, apresentando fronteiras claramente delimitadas. Como salienta Bakhtin (2000, p.294):

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

Para Bakhtin, o método e o objeto nas ciências humanas são dialógicos. Como método, o dialogismo caracteriza-se pela *compreensão respondente* no diálogo entre os interlocutores onde fica marcado o lugar do pesquisador implicado no ato de compreensão.

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (também no caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica o ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). (...) O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado (BAKHTIN, 2000, p.355).

Como pesquisadora, participo do diálogo propondo a temática numa atitude interrogativa, provocando nos sujeitos uma resposta em relação ao objeto de estudo, no caso, a arte contemporânea. Estou implicada na pesquisa, participando ativamente em momentos distintos, estabelecendo relações dialógicas com os enunciados dos sujeitos, os enunciados das obras e os enunciados dos referenciais teóricos que fundamentam o trabalho. Segundo Maraschin (2004, p.105), “todo o pesquisar é uma intervenção, criação de sujeitos, objetos, conhecimentos, de territórios de vida”.

Nesse sentido, a metodologia também se apóia no conceito de pesquisa-intervenção, construído no campo da Psicologia Social, em que “a palavra intervenção se junta à pesquisa, não para substituir a ação, mas para produzir outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto” (PASSOS e BARROS, 2000, p.4). Nessa concepção, as noções de teoria e prática são redimensionadas através do caráter de criação de intervenção, não diferenciando o momento teórico do momento da intervenção prática. Axt (2003, p.17) considera que a intervenção é criadora:

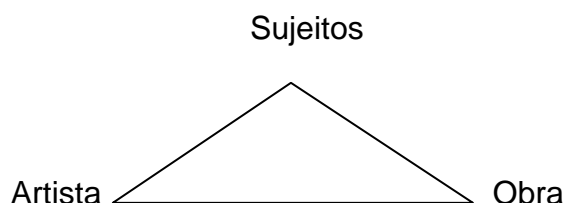
Vejo isso de duas maneiras: enquanto resultado, uma intervenção é criadora, na medida em que é também invenção - invenção como criação de caminhos para suportar uma avaliação da conjuntura, do contexto; invenção como criação de estratégias para fazer frente à demanda de ação; invenção como criação de coerências e de coesão através dos processos (assimilatórios e acomodatórios, diria Piaget) constitutivos de novas conexões entre conceitos, entre aglomerados ou conjuntos conceituais – novas coordenações, novas integrações, ou novas diferenciações -, gerando, no limite, transformações, reestruturações em novos patamares de complexidade; mas, se não tanto, pelo menos novos modos na rede conceitual abrindo a novas possibilidades explicativo-interpretativas sempre novas intervenções ou *in(ter)ferências*: numa palavra, *inferências* com origem no esforço compreensivo-interpretativo, este criando novas possibilidades, verdadeiras invenções da subjetividade implicada para fazer sentido da(s) realidade(s) em que está imersa, num processo contínuo de produção de condições de possibilidade para outros (e novos) sentidos, para outras (e novas) intervenções, para outras (e novas) avaliações-interpretações.

Segundo Passos e Barros, a intervenção é o procedimento de aproximação com o campo de pesquisa onde o pesquisador e o pesquisado estão implicados, ou seja, se constituem “no mesmo momento, no mesmo processo”, e visa a interrogar os diversos sentidos da ação.

Já na pesquisa-intervenção o que interessa são os “movimentos”, as “metamorfoses”, não definidas a partir de um ponto de origem e um alvo a ser atingido, mas como processos de diferenciação. O que estamos marcando como contraste entre as perspectivas é o aspecto global inerente à proposta de mudança, já que, quando se priorizam os movimentos, os processos, é a expressão singular que entra em jogo, através, especialmente, da análise das implicações (PASSOS;BARROS, 2000, p.5).

Na metodologia da pesquisa, destaco três momentos distintos de intervenção que ocorrem a partir de relações dialógicas estabelecidas em diferentes dimensões que podem ser representadas na forma de triangulações:

1.



Nessa primeira triangulação, são considerados os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa no encontro com a arte contemporânea, considerando como eles lêem, como respondem ao enunciado da obra. O artista coloca-se na arte contemporânea como propositor de um enunciado que se materializa na obra. A

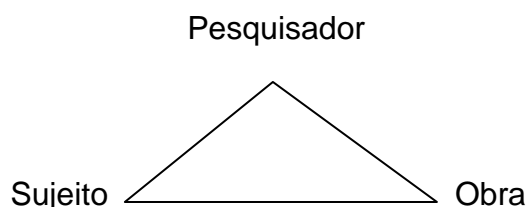
obra é a mediadora entre o enunciado do artista e os sentidos produzidos pelo espectador. Perceber os sentidos produzidos pelos professores no encontro com a arte contemporânea é o primeiro momento de análise.

Em relação ao método, Emerson (2003, 256) apresenta uma citação<sup>23</sup> que indica o caminho investigativo proposto por Bakhtin:

... a principal inovação metodológica de Bakhtin foi a transição da dialética para o diálogo como um método que se revela não ser tão simples; e que para realizá-la, tem-se de aprender a ouvir... o método que Bakhtin propôs para estudar a cultura não era visual, mas auditivo. Não se pode apenas ver uma cultura, é preciso ouvi-la.

Essa atitude de escuta se dá em relação ao objeto de pesquisa que, nas ciências humanas, se volta para o homem como produtor de texto. O texto é o objeto de significação que está submetido ao contexto histórico, social e cultural e não pode ser visto fora dele. O texto apresenta uma visão de mundo e caracteriza-se pela relação dialógica que estabelece com outras pessoas e com outros textos. Os enunciados dos sujeitos constituem o material empírico a ser analisado, considerando a responsividade em relação aos sentidos produzidos.

2.



Numa proposta metodológica de pesquisa fundamentada em Bakhtin, os sujeitos da pesquisa têm voz, o que os eleva à categoria de parceiros do pesquisador. O pesquisador negocia os sentidos produzidos pelos parceiros no encontro com a arte contemporânea, estabelecendo, assim, uma outra triangulação na relação dialógica entre pesquisador e sujeitos, mediados pela obra.

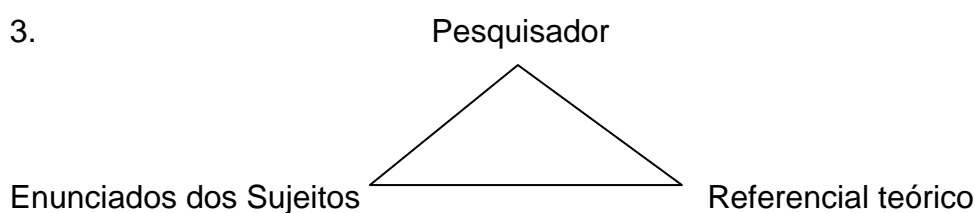
O espectador é contemporâneo da obra, mas muitas vezes leigo em relação às propostas artísticas da atualidade. Os sujeitos da pesquisa são professores de

<sup>23</sup> Extraído de uma comunicação feita por um acadêmico de S. Petersburgo por ocasião da Terceira Jornada Internacional Bakhtin, em Saransk (out/95).

arte e, portanto, não são leigos em relação ao conhecimento da arte, mas também questionam as rupturas e inovações conceituais da arte contemporânea, apresentando muitas vezes dificuldade de compreensão e de produção de sentidos nessa interação. Como declara a professora Eloísa:

*A arte contemporânea passa uma mensagem, mas às vezes não me toca, não me sensibiliza. Eu acho que, para mim, arte tem que ter esse fator, de sentir algum efeito, de te emocionar, te prender, de te instigar.*

Perceber através dos enunciados dos sujeitos como ocorre a interação com as obras, como se sentem no papel do espectador na construção de uma totalidade de sentido, como se relacionam com o enunciado dos outros, no caso, mediador, crítico, aluno, são possibilidades de construir conhecimento em relação à arte contemporânea e ao ensino da arte.



Insiro-me no contexto da pesquisa para problematizar e obter os enunciados e afasto-me para acolher e compreender os sentidos produzidos pelos professores a partir de um olhar fundamentado na teoria. O momento da escrita caracteriza-se por uma relação de **exotopia**, permitindo um certo distanciamento, um olhar exterior. Como salienta Bakhtin (2000, p. 368), “o importante no ato de compreensão é a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender”. Essa visão sobre a atividade de pesquisa nas ciências humanas sinalizada por Bakhtin demonstra a responsabilidade do pesquisador na relação com o objeto/sujeitos de pesquisa. Como esclarece Castro (2001, p. 109):

Estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro. Nesse sentido, minha exotopia, meu excedente de visão tem necessariamente que desenvolver o contínuo exercício de captar das palavras do outro a sua essência epistemológica; seu ponto de observação valorativo do mundo, seu mirante. Essa deve ser a preocupação primeira do cientista social.

Esse olhar sobre os enunciados dos sujeitos é mediado pela teoria que norteia a pesquisa e pretende dar conta das questões que me proponho a responder como pesquisadora. O autor também apresenta alguns conceitos éticos/metodológicos formulados a partir da teoria de Bakhtin para o entendimento da palavra do outro no quadro das ciências humanas que não devem ser ignorados numa leitura produtiva.

Nessas ciências, então, o artista precisa ter claro que o seu objeto material de análise é integralmente um enunciado (um texto); esse enunciado materializa verbalmente a orientação semântico-ideológica de um autor (materializa, portanto, um ponto de vista social particular sobre determinado tema ou fato social). E, em função do enunciado ser ideologicamente orientado, o *sentido das palavras* que o compõem não pode ser assimilado apenas na sua perspectiva sistêmica usual e reificante (CASTRO, 2001, p.110).

A partir dessas reflexões, que explicitam e fundamentam o caminho investigativo proposto neste trabalho, delimito o campo e os sujeitos da pesquisa, assim como as escutas e registros dos enunciados que compõem o material empírico a ser analisado.

#### 2.4. O campo de pesquisa

Para situar o campo de pesquisa dentro do referencial teórico que orienta este trabalho, apóio-me no conceito de **cronotopos**<sup>24</sup> que inclui tanto o momento espacial quanto temporal de um acontecimento, o lugar e o tempo em que a história se desenrola. Para Bakhtin (2000, p.263), todas as coisas “são marcadas com a chancela do tempo, são impregnadas de um tempo que lhes dá forma e *sentido*. (...) este tempo está concretamente localizado num espaço onde se encontra gravado”. O autor destaca que “um ponto de vista é cronotópico, ou seja, inclui tanto o momento espacial como o temporal”. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por apresentar um ponto de vista sobre um problema num contexto delimitado por um tempo e espaço específicos. Transpondo esse conceito para a pesquisa, no domínio das ciências humanas, Amorim (2001, p.223) destaca como cronotopos, através do

---

<sup>24</sup> O conceito de “Cronotopos” é uma criação de Bakhtin no domínio da análise literária que é emprestado da Matemática e das teorias da relatividade de Einstein. O cronotopos é a materialização do tempo no espaço.

exemplo dado por Bakhtin na literatura e na cultura geral, o tema do *encontro* como sendo “o lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar”. Segundo a autora nas ciências humanas, a produção do saber fundamenta-se no encontro com o outro, em seus obstáculos e possibilidades, considerando-se como cronotopo principal *o campo*.

O campo é o todo elegível e concreto pelo qual as relações espaço temporais da pesquisa se definem. Organizado sob a forma de diferenças práticas, o campo oferece ao pesquisador a possibilidade de que o encontro com o outro se dê de modo sistemático. Sistemático e não aleatório, em função das próprias práticas e das restrições espaço temporais que se impõem ao pesquisador. As restrições espaço temporais do campo são o que permitem uma certa previsibilidade do encontro e serão um elemento constitutivo desse encontro e de seus resultados (AMORIN, 2001, p.223 e 224).

O campo de pesquisa é definido e delimitado pelo pesquisador. Amorim salienta que, do ponto de vista geográfico, o campo pode ser um espaço aberto e sem limite, mas que se fecha pelos objetivos da pesquisa, ajudando o pesquisador a situar-se. O tempo também fica suspenso na pesquisa: “mesmo com a maior disciplina, não controlamos nosso tempo, pois toda a organização está submetida ao imprevisto” (2001, p.227).

A escolha do campo está relacionada aos vínculos pessoais que mantenho com a cidade onde resido há 32 anos e com a minha inserção profissional como funcionária concursada da Prefeitura Municipal de Canoas no cargo de professora de Séries Iniciais, com 15 anos de atuação na rede. Nos primeiros quatro anos, exerci a função de professora de Séries Iniciais (4ª série) e de Educação Artística (5ªs séries) na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, localizada no bairro Guajuviras. Após, fui convidada a integrar o grupo de profissionais da Secretaria Municipal de Educação para coordenar as ações de Educação Continuada do Projeto Arte na Escola – Pólo Canoas, no Departamento de Cultura. Atualmente, estou lotada no Serviço de Estudo e Pesquisa do Departamento de Ensino Fundamental (SEPEF), na função de Coordenadora da Área de Arte. O SEPEF caracteriza-se por reunir profissionais das diferentes áreas de conhecimento com o objetivo de promover a formação continuada dos professores da rede através de

curso, encontros e oficinas, assim como prestar assessoria nas áreas de conhecimento.

Canoas é um município que integra a região metropolitana de Porto Alegre, sendo o quarto município mais populoso do Rio Grande do Sul e o segundo da região metropolitana, atrás apenas da capital. Tem a segunda arrecadação do estado, apresenta um amplo parque industrial e comercial e um pólo educacional significativo, pois conta com a presença de três instituições de ensino superior: A Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, a Universidade La Salle – UNILASALLE e a Universidade Ritter dos Reis – UNIRITTER. A rede de Ensino é formada por 67 escolas municipais, 39 escolas estaduais e 18 estabelecimentos de ensino privado, vinculados a ordens religiosas, em sua maioria.

A Rede Municipal de Ensino de Canoas conta atualmente com 42 escolas de Ensino Fundamental e 27 escolas de Educação Infantil, possuindo, no ano de 2005 (conforme boletim estatístico do mês de abril), 24.167 alunos matriculados de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 2.680 jovens e adultos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1.715 crianças de 0 a 6 anos nas escolas de Educação Infantil. Das 42 escolas de Ensino Fundamental, apenas 25 possuem ou estão implantando as séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), tendo em vista que as escolas municipais estão em processo de ampliação gradativa para atender à demanda e à legislação vigente. A rede possui 501 professores atuando de pré a 4ª série, 318 professores atuando nas séries finais, 81 professores na EJA, 41 professores no projeto de Educação Física nas séries iniciais e 94 professores nos projetos do Espaço Pedagógico Alternativo e Informática. Conforme o boletim estatístico, há 16 professores especialistas atuando na área de Arte.

Em recente listagem dos professores que atuam na disciplina de Educação Artística<sup>25</sup>, obtida junto ao Serviço de Cadastro da SMEC, observa-se um problema atual na rede municipal em relação à falta de professores habilitados para ministrar a

---

<sup>25</sup> Educação Artística é o termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual implantaram-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes (Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança). A Rede Municipal de Canoas ainda adota essa nomenclatura para definir a área de Arte.

disciplina de Arte. Das 24 escolas<sup>26</sup> citadas que possuem as séries finais do Ensino Fundamental, há 40 professores atuando na área de Arte, sendo que, do total, apenas 14 professores são habilitados; os demais são professores de séries iniciais (A1) com desdobramento de carga horária ou professores das diferentes áreas do conhecimento (A2), completando carga horária na disciplina. Essa situação demonstra o descaso com essa área de conhecimento, onde qualquer professor pode dar “aula de artes”. Ao mesmo tempo, reforça uma prática que vem se repetindo também nas outras áreas de conhecimento devido à falta de profissionais habilitados. O último concurso público para provimento de cargos de professor na área de Arte ocorreu no ano de 1999, tendo 39 professores inscritos nas habilitações de Artes Plásticas, Música e Teatro. Como a prova de seleção integrou os conhecimentos específicos das três linguagens, houve um índice de reprovação muito grande. Apenas sete professores foram aprovados e nomeados para a Área de Arte, não havendo mais profissionais habilitados para suprir as vagas que surgem nas escolas que estão em processo de ampliação ou para substituir os professores que se aposentam ou se exoneram. A falta de professores é o principal problema da SMEC na atualidade, encontrando dificuldade de suprir a demanda em todas as áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Percebo que a maioria desses professores que não possuem habilitação específica dificilmente participa dos encontros de formação continuada e não tem conhecimento na área para construir uma proposta de ensino. Que concepções de arte e ensino eles privilegiam? Que conhecimentos são trabalhados e com qual metodologia? Esses dados mereceriam uma pesquisa à parte e, no momento, me fornecem, como coordenadora da área, um perfil preocupante da realidade atual do ensino da arte na rede, o que necessita de um olhar mais atento.

A presente pesquisa focalizou os professores de arte que estão atuando na disciplina de Educação Artística nas séries finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais ou na Secretaria de Educação que tenham formação na área de Arte ou estejam cursando a graduação nessa área. Considerou-se necessário utilizar o critério da formação específica na área como um pré-requisito para aprofundar a

---

<sup>26</sup> Não consta nessa listagem a E.M.E.F. Vitória para surdos, que também não conta com professor habilitado na área.



problemática da pesquisa, tendo em vista o quadro eclético de professores que a rede apresenta atuando na disciplina. O conhecimento e vivências de arte são um parâmetro para dialogar e compreender os sentidos produzidos pelos professores no encontro com a arte contemporânea.

As entrevistas semi-estruturadas constituíram os instrumentos de coleta de dados, realizadas nas dependências da escola nos horários vagos dos professores, consultados e comunicados com antecedência dos objetivos e da dinâmica da pesquisa de campo. É importante ressaltar que a pesquisa de campo foi realizada com o consentimento e ciência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Canoas, com solicitação via protocolo e autorização por escrito da instituição.

## 2.5. Os sujeitos da pesquisa

O princípio que fundamenta este trabalho está ancorado no que afirma Amorim (2001, p.104): “a relação com o *outro* como eixo da produção do saber”. Nesta pesquisa, o outro configura-se como professor de arte, aquele profissional que optou por realizar uma formação acadêmica num curso de Licenciatura na área de Arte. No caso específico, é o professor de arte que atua na rede Municipal de Ensino de Canoas, exercendo suas funções docentes nas escolas da rede e na Secretaria de Educação.

Historicamente, os “Cursos de Educação Artística” como eram conhecidos, surgiram em 1973 em consequência da Lei Federal 5692/71, que tornou obrigatório o ensino da arte na escola. Para atender à demanda, tendo em vista que a partir da 5ª série exigia-se dos professores o grau universitário para lecionar a disciplina, o governo criou um novo curso universitário em que se pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos que fosse capacitado a “lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos até o 2º grau” (BARBOSA, 1991, p.10). Durante muito tempo, discutiu-se o fracasso dessas licenciaturas curtas e da polivalência, buscando-se reformular os currículos dos cursos que seguiam a orientação das políticas educacionais implantadas ao longo dessa curta história com

as necessidades dos professores. Atualmente, as Licenciaturas em Arte geralmente são realizadas em quatro anos e contemplam apenas uma habilitação - em Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança.

Esse histórico, aliado à pouca reflexão teórica relativa à arte e ao seu ensino disponível nas décadas de 80 e 90 no Brasil, reforçam a dificuldade dessa área em ocupar um lugar valorizado no currículo escolar. Como descreve Aguiar (2002, p. 2):

A própria área de conhecimento teve, e tem, dificuldades de identidade em relação à educação. Embora não houvesse dúvida quanto a sua constituição como área de conhecimento, trabalho e expressão na vida e na sociedade, discutiu-se muito se, no âmbito da educação, ela é uma atividade ou uma disciplina; se o nome da área na escola é Artes, Educação Artística ou o nome correspondente a cada linguagem – Música, Artes Plásticas, Desenho, Dança, Teatro; se possuía conteúdo próprio ou seqüência de atividades; se constituía em uma seqüência de atividades, essas eram completamente livres ou sugeridas pelo professor; se é uma lista de técnicas; se é uma atividade autônoma ou complementar às demais disciplinas (...) ou, ainda, se é passatempo para os fins do período escolar e para o tempo livre.

Atualmente, percebe-se uma maior definição da área impulsionada pela mudança na prática dos professores através dos novos paradigmas que norteiam o ensino da arte. Na rede municipal, o componente curricular ainda possui a nomenclatura de *Educação Artística*, que aos poucos vem sendo alterada para *Arte* através do regimento de cada escola, seguindo a mesma nomenclatura proposta na atual LDB<sup>27</sup>. Todos os professores de arte habilitados que integram a rede municipal de ensino de Canoas possuem formação na linguagem das Artes Visuais ou Plásticas, tendo em vista que a maioria dos concursos realizados para a área de Arte exigia como formação o curso de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas ou Visuais. Somente o último concurso, realizado no ano de 1999, contemplou também as habilitações em Música e Teatro, em que poucos profissionais foram aprovados e as duas professoras de teatro que assumiram cargos se exoneraram posteriormente por questões pessoais. Esse contexto caracteriza o atual quadro de professores de arte da rede, que também apresenta muitos professores sem habilitação atuando na disciplina de Arte através de desdobramento ou com complementação de carga horária.

---

<sup>27</sup> Lei nº 9394/96.

Os professores que atuam na área com formação em Arte são profissionais que, ao longo dos últimos dez anos, vêm recebendo formação continuada através do Projeto Arte na Escola, em convênio estabelecido com a Fundação IOCHPE e a UFRGS no ano de 1994, tornando a Secretaria Municipal de Educação um Pólo Municipal de Disseminação da proposta conceitual e metodológica do referido projeto. A implantação do Projeto, que ficou sob minha coordenação, oportunizou um espaço institucionalizado de formação continuada em serviço dos professores de arte através da formação de um grupo de reflexão com reuniões mensais. Cursos e eventos específicos na área de Arte foram promovidos pela SMEC, assim como a participação em eventos promovidos por outras instituições, dos quais destaco os Seminários Internacionais e Nacionais do Projeto Arte na Escola promovidos pela UFRGS de 96 a 99 e os Seminários de Arte-Educação<sup>28</sup> de Montenegro, do qual começamos a participar sistematicamente a partir de 1999. A participação nesses eventos externos e a oportunidade de trocar experiências com os pares foram, por muito tempo, um diferencial da área de Arte em relação a outras áreas do conhecimento que não dispunham desse mesmo espaço para sua qualificação. Atualmente, essa dinâmica de encontros bimestrais para as áreas de conhecimento e participação em cursos é adotada por todos os coordenadores de área.

A maioria dos sujeitos desta pesquisa participou dessa história. Houve algumas exceções que, por motivos pessoais e profissionais, não conseguiram estar presentes nas reuniões internas e cursos realizados fora da instituição. Essa oportunidade de reunir-se, trocar experiências, estudar em grupo foi um importante fator de qualificação dos professores da rede, oportunizando vivências significativas para a construção de uma caminhada teórica e prática particular e respeitando a individualidade na construção metodológica e busca de referencial teórico. Assim, caracterizando um grupo heterogêneo, marcado pela diversidade e especificidade de cada profissional. Em agosto de 2004, comemoramos com um evento de confraternização os 10 anos do Projeto Arte na Escola em Canoas, resgatando a história e as marcas dessa ação na vida profissional e pessoal dos professores.

---

<sup>28</sup> O termo "Arte-Educação" surge na tentativa de conectar Arte e Educação, resgatando as relações significativas entre ambas. Comumente usado pelas associações e núcleos de arte-educadores e a FAEB.

Algumas professoras da rede obtiveram reconhecimento nacional pelo trabalho que desenvolvem na área de Arte na rede municipal. Destaco três projetos de arte da rede que foram selecionados para participar da Feira de Arte Infantil de Jacareí-SP: em 1998, o Projeto *Do Imaginário ao Sensível*, da professora Marília Schmitt Fernandes, da E.M.E.F. Arthur Pereira de Vargas; e, em 1999, os Projetos *Brasil 500 anos*, das professoras Adriana Henry Câmara (que se exonerou da rede em 2000 para assumir a rede de Porto Alegre) e Maria Cristina Cassel de Oliveira, da E.M.E.F. Irmão Pedro, e *Vivendo minha história*, da professora Ana Júlia Oliveira Loureiro, da E.M.E.F. Arthur Pereira de Vargas (que se aposentou no ano de 2001). Na oportunidade, todas as professoras foram a São Paulo apresentar seus trabalhos na feira em forma de relato de experiência e participaram do Seminário de Educação e Arte que ocorria paralelamente, subsidiadas pela SMEC.

Dentro do Projeto Arte na Escola, a Secretaria Municipal de Educação de Canoas também obteve o reconhecimento do trabalho desenvolvido na área de Arte, recebendo o primeiro lugar no II Prêmio Arte na Escola Cidadã, no ano de 2001, com o Projeto *O Grito da Adolescência*, e o primeiro lugar no IV Prêmio Arte na Escola Cidadã, no ano de 2003, com o Projeto *Além dos Limites do olhar... um corpo inteiro que sente sem parar*, ambos realizados pela professora Marília Schmitt Fernandes, da E.M.E.F. Arthur Pereira de Vargas. No ano passado, a professora Janaí de Freitas Pedroso, da E.M.E.F. Odete de Freitas, apresentou o relato de experiência *Eu e minhas Dores: arte e vida misturando suas cores* no XVIII Seminário de Arte-Educação de Montenegro, e a professora Mariza Bertoldo, coordenadora da Educação Infantil na SMEC, apresentou a comunicação *A arte-educação através da leitura de imagens: uma experiência em Educação Infantil*. Como coordenadora de Arte, procuro sempre incentivar e auxiliar os professores na divulgação de seus projetos em outras instâncias como um fator qualificador das suas práticas.

É importante salientar nessa trajetória a recente qualificação de um grupo de professoras de arte através do programa de investimento da SMEC de Canoas na formação acadêmica dos professores da rede, que, em convênio com as instituições de ensino superior do município, como o UNILASALLE e a ULBRA, subsidia cursos em nível de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento no campo da educação. Essa parceria implica a divisão dos custos

financeiros pelas três partes envolvidas - a SMEC, a Universidade e o professor -, comprometendo-se cada uma em arcar com um terço do valor. No final do primeiro semestre de 2004, seis professoras de arte da rede municipal concluíram o curso de pós-graduação, tornando-se especialistas em Educação, Estética e Arte pelo UNILASALLE, assim qualificando consideravelmente o grupo de professores da rede.

Na pesquisa de campo, estabeleci uma relação dialógica com os professores de arte da rede municipal de ensino, indo ao encontro deles nas escolas em que atuam e propondo um diálogo sobre os sentidos que produziram na interação com a arte contemporânea. Tenho que salientar o carinho e a atenção que cada professor demonstrou comigo, sendo muito bem recebida por todos, através do sorriso estampado em suas feições e da atitude receptiva de querer colaborar e compartilhar seus enunciados como sujeitos de interlocução. Nesse sentido, através da autorização prévia, considero importante caracterizar os sujeitos da pesquisa, apresentando um recorte cronotópico de sua atuação profissional na rede, definido pelo lugar e tempo ocupados por eles no período de realização dessa pesquisa. Apresento os professores que dialogaram comigo nesta pesquisa e permitiram que eu me conhecesse um pouco mais.

Prof. André Luiz dos Santos Dias Cardoso, 44 anos, Licenciado e Bacharel em Artes Plásticas pela UFRGS (2000), e atua nas turmas de 6ª e 7ª série no turno da manhã e EJA no turno da noite, na E.M.E.F. Guajuviras, no bairro Guajuviras.

Profª Elaine Koch, 47 anos, possui Licenciatura Plena em Educação Artística pela FEEVALE (1988), com especialização em Educação, Estética e Arte pelo UNILASALLE (2004). Leciona para as turmas de 6ª série na E.M.E.F. Thiago Würth, no bairro Mathias Velho.

Profª Eloísa Vargas Danemberg, 42 anos, possui formação superior de Licenciatura em Artes Plásticas pela Fundação Athila Taborda (1988) e Especialização em Educação, Estética e Arte pelo UNILASALLE (2004). Atua com os alunos das turmas de 8ª série no turno da manhã, na E.M.E.F. Thiago Würth, no

bairro Mathias Velho. É também professora da Rede Municipal de Porto Alegre, onde trabalha com as turmas do 1º ciclo (pré, 1ª e 2ª série).

Profª Iara Martins Dahm, 52 anos, lotada na Assessoria de Relações Intrainstitucionais, na SMEC. Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Artística – Artes Visuais da ULBRA. Realizou, no primeiro semestre de 2005, a prática de ensino com uma turma de 7ª série na E.M.E.F. Carlos Drummond de Andrade, no bairro Guajuviras.

Profª Janaí de Freitas Pedroso, 35 anos, Graduada em Artes Visuais pela FEEVALE e Especialista em Educação, Estética e Arte pelo UNILASALLE (2004). Atua na E.M.E.F. Odette de Freitas, localizada no Bairro Mathias Velho, com turmas de 6ª, 7ª e 8ª série no turno da manhã e projeto nas séries iniciais numa tarde. É também professora de arte da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no turno da tarde.

Profª Mara Elisa Möller Dias, 55 anos, Licenciada em Desenho e Plástica pela UFRGS (1972) e aposentada pela rede estadual de ensino. Atua no município de Canoas como professora de Educação Artística na E.M.E.F. Irmão Pedro, localizada no bairro Estância Velha, com as turmas de 6ª, 7ª e 8ª série, no turno da tarde.

Profª Márcia Elisa Silva, 43 anos, possui Graduação no Curso de Belas Artes com Habilitação em Artes Plásticas e Pós-Graduação em Artes Visuais pela FEEVALE – RS. Atua como professora de Educação Artística nas turmas de 6ª, 7ª e 8ª série do turno da manhã na E.M.E.F. Carlos Drummond de Andrade, localizada no Bairro Guajuviras. Exerce também suas funções docentes na rede Municipal de Ensino de Esteio, no turno da noite, com alunos da EJA.

Profª Marília Schmitt Fernandes, 43 anos, Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela FEEVALE (1984). Atende os alunos das turmas de 5ª, 6ª e 7ª série no turno da manhã e tem projeto com as mães da comunidade no turno da tarde na E.M.E.F. Arthur Pereira de Vargas, no bairro Cinco Colônias.

Profª Mariza Goretti Bertoldo, 43 anos, Licenciada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela UFRGS (1990) e Pós-Graduada em Educação, Estética e Arte pelo UNILASALLE (2004). Na sondagem inicial, estava lotada como professora de arte na E.M.E.F. Rio Grande do Sul. Atualmente, atua na Coordenação de Arte no Serviço de Estudo e Pesquisa do Departamento de Educação Infantil da SMEC, onde desenvolve ações de formação continuada com as educadoras das 27 escolas infantis da rede.

Profª Zaida Terezinha Mendonça Lyra, 45 anos, está cursando a Licenciatura em Educação Artística na ULBRA. Atende os alunos de 4ª a 7ª série nos turnos da manhã e tarde na E.M.E.F. Nancy Pansera, no bairro Guajuviras.

Profª Maria Cristina Modezeiski, 50 anos, Licenciada no curso de Belas Artes com Habilitação em Artes Plásticas da FEEVALE e Pós-Graduada em Educação, Estética e Arte pelo UNILASALLE (2004). Atende os alunos da 7ª e 8ª série na E.M.E.F. Guajuviras, no bairro Guajuviras.

Prof. Luis Carlos Alves da Silva, 48 anos, Licenciado em Educação Artística pela UFRGS. Atua nas turmas de 6ª a 8ª série da E.M.E.F. Ícaro, localizada no 5º Comar, Bairro Fátima.

Profª Andréa da Silva Fagundes, 35 anos. É Licenciada em Artes Visuais pela ULBRA. Leciona nas turmas de 5ª a 8ª série na E.M.E.F. Farroupilha, localizada no bairro Nossa Senhora das Graças.

Profª Guiomar Beatriz Flores, 46 anos, Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela UFRGS. Atua na E.M.E.F. Edgar de Braga Fontoura, no Bairro Marechal Rondon.

Profª Márcia do Valle, 36 anos, Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas pela UFRGS. Atua com turmas de 5ª a 8ª série na E.M.E.F. Nancy Pansera, no Bairro Guajuviras, e na E.M.E.F. Ildo Meneguethi, no bairro Estância Velha.

É importante salientar que nem todos os professores participaram de todas as intervenções realizadas nas escolas através das entrevistas ou dos encontros na SMEC. Houve professores que, por motivos de força maior (doença, licença gestante e de saúde), participaram de alguns momentos que serão descritos a seguir.

## 2.6. As ações da pesquisa

A pesquisa de campo realizada com professores de arte da Rede Municipal de Ensino de Canoas resultou de uma atitude de questionamento e escuta através de entrevistas semi-estruturadas realizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento subsidiou a escrita do projeto de dissertação, tendo em vista que, ao determinar a problemática da investigação em relação à produção de sentidos na arte contemporânea, senti a necessidade de mapear a receptividade de um evento como a 4ª Bienal do Mercosul no contexto de uma rede municipal de ensino e responder algumas questões que se apresentavam na elaboração do projeto: Os professores levam os alunos à Bienal e desenvolvem propostas pedagógicas a partir desse evento? Como definem a arte contemporânea? Contemplam essas produções contemporâneas nas propostas de ensino?

Ao término da 4ª Bienal do Mercosul, no mês de dezembro de 2003, realizei uma sondagem em algumas escolas de Ensino Fundamental da rede, através de uma entrevista semi-estruturada com os professores de arte, para verificar a repercussão desse evento no contexto de cada escola e perceber a relação do professor com a Bienal e com a arte contemporânea.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com dez professores do quadro do magistério, sendo nove do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos os professores entrevistados possuíam formação na área de Arte e atendiam as séries finais do ensino fundamental na disciplina de Educação Artística. Das nove escolas visitadas, apenas uma escola não foi à Bienal (agendou horário e não conseguiu agendar ônibus da REFAP); dos professores, apenas uma professora não acompanhou os alunos da escola, que foram com a outra professora de Arte, mas



todos afirmaram ter visitado pelo menos um espaço da mostra. Os roteiros mais contemplados nas visitas foram o Cais (6 vezes) e o MARGS (4 vezes). O Memorial do Rio Grande do Sul e o Santander Cultural foram citados apenas uma vez cada um.

Em relação aos desdobramentos pedagógicos realizados nas aulas de arte a partir do evento da Bienal do Mercosul, apenas quatro professoras realizaram alguma atividade antes ou após a visita, sendo que duas professoras mencionaram a releitura como procedimento, e outras duas professoras relataram trabalhos diferenciados, considerando conceitos de arte contemporânea na elaboração das propostas (construção de objetos, instalação). A sondagem permitiu confirmar o pressuposto que norteava o projeto: os alunos vão à Bienal, mas a maioria dos professores não contempla a arte contemporânea no planejamento curricular. Apenas três professoras afirmaram incluir essa produção artística nas suas aulas, o que evidencia a dificuldade da maioria dos professores de arte em lidar com a informação que os alunos recebem na Bienal.

O segundo momento caracterizou-se como um retorno a esse diálogo no sentido de verificar os sentidos produzidos pelos professores na 4ª Bienal do Mercosul que ficaram latentes após um certo afastamento. Essa atitude de afastamento para absorver as informações foi indicada como necessária no plano pedagógico pela professora Janaí, que, ao ser indagada se desenvolveu algum trabalho com os alunos após a Bienal, relatou:

*Não. Eu só conversei com eles, e a gente ficou e está pensando em fazer alguma coisa com essas informações para o ano que vem, porque eu penso que eles têm que ter um tempo para engolir todas as informações que eles tiveram. E eu penso que, depois de passar uns meses, vai ser mais fácil debater e conversar sobre isso do que agora chegar e já sair fazendo alguma coisa.*

A professora destaca a necessidade de uma exotopia em relação à Bienal, um afastamento no tempo e no espaço para absorver todas as informações que foram obtidas na apreensão das obras. A Bienal do Mercosul caracteriza-se por apresentar muitas informações simultâneas num mesmo espaço que, conforme o envolvimento do espectador com a proposta de arte contemporânea, vão exigir um

certo tempo para serem assimiladas no que se refere à elaboração de conceitos em relação aos conteúdos apresentados. As entrevistas traduzem os sentidos que ficaram da experiência de apreensão estética após um afastamento temporal e espacial do evento.

Antes de realizar as entrevistas, houve, no dia 1º/09/04, no turno da manhã, um Encontro da área de Arte na SMEC em que, no lugar de coordenadora de Arte, apresentei a minha proposta como pesquisadora do Curso de Mestrado da UFRGS e convidei os professores a participarem como sujeitos desta pesquisa, explanando os objetivos, a metodologia e o problema da investigação: Que sentidos produzem os professores na interação com a arte contemporânea? Participavam do encontro as professoras Elaine, Marília, Janaí, Analice, Zaida, Laci, Marilena, Lizete, Evandra, Eloísa, Mara, Márcia Elisa e o professor André. Com um olhar misto de espanto e surpresa, aceitaram participar da pesquisa, colocando-se à disposição, apesar do estranhamento com o deslocamento de lugar que ora eu apresentava como pesquisadora, ficando no ar uma impressão revelada em algumas expressões e falas do lugar de “cobaias” que os sujeitos geralmente ocupam nas pesquisas tradicionais. Para conceituar o objeto da pesquisa, assistimos ao vídeo *Isto é Arte?*<sup>29</sup>, do Instituto Cultural Itaú, que explicita as mudanças ocorridas na arte nas últimas décadas. O vídeo é muito didático na abordagem do tema e conduziu a algumas discussões e comentários entre os professores. A professora Mara Elisa, na oportunidade, relatou a sua vontade de trabalhar com a arte contemporânea e as dificuldades que tinha em abordar essa temática na sala de aula, pois não sabia por onde começar. Trocamos algumas idéias e pontos de vista sobre o assunto. Outros professores solicitaram o empréstimo do vídeo para trabalhar com os alunos. Após a reunião o vídeo passou a circular em algumas escolas da rede.

Na segunda parte do encontro, foi oportunizado ao grupo um momento de fruição estética. Convidei os professores a se deslocarem numa Van da Prefeitura para o Santander Cultural, em Porto Alegre, onde faríamos uma visita à mostra cultural e tecnológica *HiPer>Relações Eletro // Digitais*. Essa vivência de fruição do

---

<sup>29</sup> A partir da pergunta *Isto é Arte?*, o vídeo favorece a compreensão da produção artística contemporânea. Por meio de uma seleção de imagens de obras brasileiras, o professor de filosofia da USP Celso Favaretto percorre a trajetória da transformação do conceito de arte e o desenvolvimento dos procedimentos, técnicas e gêneros ao longo do século XX.

grupo de professores no espaço cultural caracterizou-se como uma intervenção de pesquisadora naquele contexto, visando a obter dados para a pesquisa, considerando a relevância daquela mostra para pensar e problematizar os sentidos produzidos a partir das inovações tecnológicas no campo das artes visuais. No retorno da visita, solicitei aos professores que registrassem suas impressões e, se possível, me enviassem por *e-mail*. Esse pedido foi atendido por duas professoras da rede.

Após esse evento, organizei um cronograma e comecei a realizar as visitas nas escolas nos horários vagos dos professores para, através de uma entrevista semi-estruturada, retomar os sentidos produzidos na *4ª Bienal do Mercosul* e os sentidos produzidos na mostra *HiPer>Relações Eletro // Digitais*. Munida de material impresso desses dois eventos (catálogo da *4ª Bienal do Mercosul* e imagens da mostra *HiPer*), dirigi-me, nos meses de setembro a novembro de 2004, às escolas para conversar com os professores de arte para quem apresentava a questão central para o diálogo: Que sentidos foram produzidos na última Bienal? Na entrevista, procurava perceber as obras que chamaram a atenção, as obras que incomodaram ou chocaram, a descrição dos sentidos na apreensão estética dessas obras, como o professor de arte se sente nesse lugar de espectador, a importância do monitor/mediador na arte contemporânea, o uso das tecnologias na produção das obras, entre outras questões que foram surgindo no decorrer do diálogo.

Uma terceira parte da pesquisa consistiu em mobilizar o grupo de professores para uma visita à *26ª Bienal de São Paulo*, uma proposta pioneira lançada como meta da Coordenação de Arte nos encontros iniciais da área, realizados no primeiro semestre/04. Essa atividade, realizada de 2 a 7 de dezembro/04, foi organizada por mim e pela Prof<sup>a</sup> Mariza Bertoldo, da Educação Infantil, e contou com a participação das professoras Elaine Koch, Janaí Pedroso e Márcia Elisa. Todas as despesas foram custeadas por nós, contando apenas com a liberação do ponto nos dias da “Saída Pedagógica à Bienal”, como foi denominada a atividade. Realizamos, no dia 17 de dezembro, na SMEC, um “Encontro de Sentidos” para relatar os sentidos produzidos individualmente e em grupo nessa atividade.

Para ampliar a discussão da temática com os professores, realizei um segundo Encontro da Área de Arte, no dia 22/10/04, trazendo para o diálogo o Professor Mestre Donald Hugh de Barros Kerr Júnior (mais conhecido como Prof. Goy), do curso de Artes Visuais da ULBRA, que proferiu a palestra **Arte Contemporânea e o Ensino**, abordando o modernismo e pós-modernismo na Arte e as respectivas relações com o ensino de Arte. Essa atividade contou com a participação de 14 professores e foi avaliada positivamente pelos participantes, desencadeando uma parceria da SMEC com a ULBRA, através de um curso de Extensão que está sendo realizado no corrente ano com os professores da rede municipal. O Prof. Goy foi um importante interlocutor nessa pesquisa ao pontuar as mudanças na arte e, em consequência, as mudanças que devem ocorrer no ensino da arte a partir desses novos paradigmas.

## 2.7. Os enunciados dos sujeitos da pesquisa

As falas dos professores nesses três momentos constituem o material empírico desta investigação. As falas foram transcritas, constituindo os **enunciados** da pesquisa a serem analisados. Para Bakhtin (2000, p.308), o enunciado “representa a instância ativa do locutor numa ou outra esfera do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza acima de tudo pelo conteúdo preciso do objeto do sentido”.

Os dados analisados constituem-se basicamente dos enunciados, que permitem estabelecer uma relação com o problema central da pesquisa: perceber os sentidos que os professores produzem no encontro com a arte contemporânea.

Bakhtin (2000, p.330) ressalta a importância do texto como dado primário e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas, indiferentemente aos objetivos do estudo. “O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*”. Para compreender o sentido produzido no encontro com a arte contemporânea, é

necessário delimitar esses sentidos vividos no ato pelos professores na forma de texto.

A ação física do homem deve ser compreendida como um ato; ora, o ato não pode ser compreendido fora do signo virtual (reconstruído por nós) que o expressa (motivações, finalidades, estímulos, níveis de consciência). É como se fizéssemos o homem falar (construímos suas asserções essenciais, suas explicações, suas confissões, suas confidências, levamos a cabo um discurso interior potencial ou real, etc.). Em toda parte temos o texto virtual ou real e a compreensão que ele requer. O estudo torna-se interrogação e troca, ou seja, diálogo (BAKHTIN, 2000, p.341)

É importante ressaltar, nesta análise, o caráter dialógico presente no enunciado que se constitui numa relação em cadeia. Para Bakhtin (2000, p. 375), “um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia”. Nessa relação, é importante esclarecer o caráter ativo dos enunciados que vão se sucedendo em cadeia dentro de um contexto. A pesquisa apresenta um recorte de uma realidade imediata do pensamento e das emoções dos professores que estão num constante processo de construção e significação.

Em relação ao texto como objeto de pesquisa nas ciências humanas, Barros (2001, p.24) define-o como sendo um objeto significativo ou de significação; é produto de uma enunciação (subentendendo contexto histórico, social, cultural, etc.); dialógico (diálogo entre interlocutores e diálogo com outros textos) e único, não-reproduzível. Segundo a autora, Bakhtin coloca o texto num lugar central em toda investigação sobre o homem. Assim como o texto, também o método nas ciências humanas é por definição dialógico por se tratar de *compreensão respondente* em que o sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de apenas conhecer um objeto.

Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema (...). Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* (BAKHTIN, 1992, p. 131-132).

É necessário ressaltar, neste contexto, que os enunciados dos sujeitos desta pesquisa são, na sua essência, dialógicos, pois se originam de, remetem a e citam outros textos implícitos na arte contemporânea. Como afirma Oliveira (1997, p.217), “formada por que código for e não importando com quais ferramentas e procedimentos, a arte é uma manifestação discursiva, no sentido em que ela se organiza como texto”. A noção de texto, na nossa cultura, surge como uma necessidade de entender as manifestações constituídas pela diversidade de linguagens. A estruturação da linguagem na arte contemporânea diferencia-se da arte produzida em outras épocas por apresentar-se de forma visual e textual. Como salienta Machado (2001, p.231):

O conceito de texto, as produções e representações textuais tais como existem na cultura contemporânea são, antes de mais nada, atos dialógicos. Um dialogismo que excedeu, contudo, os limites do campo de visão de Bakhtin. No entanto, é a partir de tudo que nossa cultura concebe sob o nome de texto que podemos ver aquilo que não estava ao alcance de Bakhtin, criando um espaço de correlações enriquecedoras entre produção e representação; entre teoria e criação.

Encontro em Bakhtin um referencial teórico consistente no campo da estética e da filosofia da linguagem para problematizar a produção de sentidos na arte contemporânea ao considerar que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, um encontro que recomeça infinitamente. Na apreensão estética da arte contemporânea, o encontro se dá com a obra, com o enunciado do artista que fez a obra, com outras obras com as quais concorda ou que refuta, com discursos dos críticos e historiadores, entre outros, que dialogam na produção do sentido.

## 2.8. Conceitos de análise

### 2.8.1. Produção de sentido

A busca do sentido no nosso viver cotidiano é uma prática que diz respeito a todos nós que acreditamos que vida faz ou pode fazer sentido. Para problematizar a produção de sentidos na arte contemporânea, que é a proposta deste estudo, apóio-me nos referenciais da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e na semiótica

greimasiana, procurando encontrar pontos de convergência conceituais e metodológicos.

Para produzir sentido é necessário, em primeiro lugar, aceitar entrar em relação com a obra, com o que é mostrado, com a qual se dialoga, quer seja do mesmo artista ou de seus contemporâneos e de outras épocas. A arte é uma forma de alteridade, é um outro que se apresenta a nossa percepção.

Para Bakhtin (2000, p.386), o sentido sempre responde uma pergunta - “o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido” -, separa-se do diálogo. Nessa concepção, o sentido sempre ocorre em relação a um outro sentido, no contato com o outro sentido, numa relação dialógica, sendo potencialmente infinito. O autor também diferencia sentido de significação ao afirmar que “a significação é separada do diálogo, mas separada deliberadamente, suprimida convencionalmente do diálogo. Ela contém um potencial de sentido”. Apresento essa diferenciação comparando dois enunciados:

*Aquele do milho, quando nós passamos, como não pode tocar nas coisas, ficou meio assim, só passando e olhando, mas depois daquele momento que a gente pode pisar ali, escutar, teve outro significado. Senão fica uma coisa, assim, que não pode tocar.*

**Profª. Márcia**

*Nós descobrimos ali que era um mapa e não demorou muito para nos enxergarem. Nós éramos a obra naquele momento. Aí se chegou na questão que aquela obra era comestível, “transitória”. Na inauguração, as pessoas iam pegando os chocolates e se apropriando. A vivência nossa de transgredir, a gente não digeriu, mas tasteamos, nós descobrimos o sentido. Se ficasse só no olhar, ia ser uma bobagem. E é o que a Márcia traz, que não pode ser só no visual. A arte contemporânea tem que tocar, chegar perto.*

**Profª Mariza**

Os enunciados referem-se a experiências de sentido vivenciadas na Bienal de São Paulo. A professora Márcia, ao comentar a sua relação com uma obra que, num primeiro momento, foi apenas visual, afirma que a obra *teve outro significado* depois de obter a informação que poderia participar caminhando nos milhos. A relação tátil e auditiva estava desconectada de uma relação dialógica com a obra, ficando no campo da significação. A professora Mariza relata uma experiência de participação ativa na interação com a obra, em que o sentido se produziu na relação

dialógica com o enunciado da obra quando afirma *a vivência nossa de transgredir, a gente não digeriu, mas tateamos, nós descobrimos o sentido. Se ficasse só no olhar, ia ser uma bobagem*. A ação foi provocada pela obra e não ocorreu a partir de uma informação externa.

Encontro uma possível aproximação da teoria desenvolvida por Bakhtin, com a teoria estética desenvolvida por Greimas, a partir dos escritos de *Da Imperfeição* (2002), no que tange ao sentido, considerando que ambos consideram o contexto como significativo na apreensão estética. Dorra (2002, p.115), ao salientar as contribuições de Greimas no campo da linguagem para a reflexão contemporânea no âmbito das ciências sociais, destaca que, nessa teoria, “o objeto específico da semiótica não é mais – como havia postulado Saussure em seu projeto semiológico – ‘a vida dos signos no seio social’, mas sim aquele fator fundante de todo o processo de comunicação: o sentido”. O autor complementa afirmando que, se o objeto da semiótica é o sentido, ele só pode ser estudado na sua origem mesma da inteligência formadora desse universo de sinais e reconhecimentos que é o mundo, ele precisa ser situado em um discurso que é a última fase do sentido já formado. Para tanto, precisamos saber do lugar em que nos situamos no momento em que falamos, ou seja, do contexto.

A partir desse pressuposto, a semiótica empenha-se em analisar as crenças, os sentimentos e as atitudes que cada sociedade adota frente as suas linguagens. Floch (2001, p.10) destaca também que “a semiótica recusa-se a conectar o problema da significação do sentido articulado a uma ‘intenção explícita’ de transmitir uma mensagem”. O universo da significação não pode se resumir ao fenômeno da comunicação, mas ser o objeto de uma análise estrutural da organização que o homem social faz da sua experiência, não dependendo dos códigos que são apenas perspectivas sobre esse horizonte que a sociedade oferece ao analista.

Bakhtin (2000, p.386) amplia essa concepção e estabelece outras relações na produção do sentido pelo sujeito ao considerar que sentido é o que é *resposta* a uma pergunta e não há um “sentido em si”, ele não existe sozinho, ele existe em relação a um outro sentido; sendo assim, ele é potencialmente infinito, mas só



atualiza-se no contato com outro sentido. O autor fundamenta o sentido a partir do princípio do dialogismo como categoria de análise principal:

Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente (BAKHTIN, 2000, p.368).

Bakhtin aponta duas diferentes concepções do princípio dialógico na produção de sentido: a do diálogo entre os interlocutores e a do diálogo entre discursos. Essas duas concepções abrem perspectivas de análise dos enunciados apresentados pelos professores no encontro com a arte contemporânea.

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou outro, conta com eles. Não se pode esquecer que um enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. (BAKHTIN, 2000, p.316).

Neste trabalho, o sentido será considerado a partir do pressuposto bakhtiniano daquilo que resulta da relação de duas consciências, de dois centros de valores, e não como um material isolado dessa relação de sujeitos. A semiótica greimasiana entrará na análise como um contraponto para pensar especificamente os sentidos de estesia resultantes da experiência de “vida vivida” no encontro com a arte contemporânea<sup>30</sup>.

### 2.8.2. Exotopia e responsividade

Ao aprofundar a produção de sentido no evento estético, é importante considerar o conceito de **exotopia**, que explicita como se relacionam dialogicamente o espectador e a obra. A exotopia, na teoria bakhtiniana, é a relação que se estabelece entre *um/outro* que são exteriores entre si, e entre *um/outro* que são exteriores em relação à obra.

---

<sup>30</sup> Esse aspecto será analisado na dimensão dialógica da teoria/enunciados dos sujeitos /pesquisador, no Capítulo 3.

Caryl Emerson, no livro *Os Cem Primeiros Anos de Mikhail Bakhtin*, dedica todo o quinto capítulo para a temática que considera ser o núcleo problemático do nível mais elevado de abstração do autor: A “*exterioridade*” como *dimensão ética da arte*. Apresenta importantes reflexões e contribuições sobre a estética bakhtiniana, contribuindo para pensar as questões da estética na arte contemporânea. Em relação à teoria da arte de Bakhtin, a autora resume:

No mundo de Bakhtin, uma obra de arte deve satisfazer os mesmos critérios que governam todos os demais eventos criativos. Deve ser singular (isto é, única e não sistematizável); responsiva (“assinada” por seu autor ou beneficiário, responsável); “participatória” (orientada para outra consciência, merecedora de resposta); e sua execução deve ser assumida com um espírito de “amor estético”. A condição que torna possíveis todos esses atributos é a exterioridade (EMERSON, 2003, p.253).

Para pensar a estética em Bakhtin, o conceito de exterioridade ou exotopia<sup>31</sup> é um princípio básico da relação criadora, marcado por um estar exteriormente situado, no sentido espacial (de fora) e temporal (mais tarde). Tezza (2003, p.45) explicita o acontecimento estético como sendo aberto e inacabado, e só o outro pode dar-lhe o acabamento. Para tanto, é necessário ter duas consciências, “na obra estética haverá sempre uma tensão, uma divisão necessária entre duas consciências (e ambas se dirigem implicitamente ao que Bakhtin chama de autor-contemplador, o *ouvinte* de todo o enunciado)”. O autor salienta que:

O ato de contemplação do objeto estético é uma ilustração cristalina disso. Nas palavras de Bakhtin, “devo identificar-me ou me projetar neste outro ser humano, ver seu mundo axiologicamente de dentro dele, como *e/le* vê esse mundo; devo me colocar em seu lugar, e então, depois de voltar ao meu próprio lugar, ‘preencher’ seu horizonte por meio desse excesso de visão que se abre fora dele, do meu próprio lugar fora dele. Devo moldurá-lo, criar um ambiente que finalize, a partir do meu excedente de visão, saber, desejo e sentimento” (TEZZA, 2003, p. 45-46).

Para Bakhtin, só pode haver um evento *estético* quando há dois participantes presentes e eles pressupõem duas consciências não-coincidentes. Destaco o enunciado da professora Marília, que descreve essa dimensão estética a partir de um olhar exotópico no encontro com a arte contemporânea:

---

<sup>31</sup> O termo russo *vnenakhodimost* é traduzido como “exterioridade” por Caryl Emerson (2003, p.252) e como “exotopia” por Cristóvão Tezza (2003 p. 45).

*Eu penso que aí que difere, a gente tem um olhar estético. Uma pessoa leiga vai ali, olha e diz “não gosto” e vai embora e não se remete mais àquilo ali. No decorrer do dia, esquece. Talvez, dias depois, ela vai olhar alguma coisa parecida. Mas a gente, não. Eu acho que a gente tem essa qualidade de voltar a remexer na gente mesmo, tentar descobrir por que aquilo me incomodou, por que aquilo me cativou, me interessou. Eu penso que o olhar estético te propõe isso. Tu vais investigar o porquê de os teus sentidos se mobilizarem em função daquilo ali. Eu penso que isso é uma coisa bem interessante, e, quando tu fazes essa volta pra ti mesmo de repensar a tua primeira idéia, tu crias novos sentidos, tu começa a criar outros significados, que, naquele momento, diante da obra, tu não conseguiste construir. Então, eu acho que até o interessante seria a gente se deparar com imagens, voltar, ter um afastamento e depois se confrontar no livro, se confrontar com ela na tua frente, no contato direto com a obra.*

Em relação a esse momento estético, Tezza (2003, p.210) salienta que “o segundo participante não é um interlocutor no sentido tradicional da palavra; é a consciência contra a qual (e só contra a qual) a nossa consciência ganha sentido, entra no ser evento concreto. A palavra só diz, só pode dizer algo, em relação”. Nessa relação de consciências que está no centro do acontecimento estético, há uma relativização do mundo dos valores, onde “a ‘verdade’ do herói [da obra], vivida sob o olhar do autor-criador, e fechada, finalizada, por um olhar que lhe é excedente (no tempo, no espaço e nos valores)” é parte de um todo existencial, inteiro, acabado, fora do qual não tem sentido.

Apresento as reflexões da professora Janaí em relação ao momento estético, caracterizado como um momento de “contemplação”, que explicitam encontro de consciências numa relação valorativa:

*O que sustenta a contemplação e até o que faz uma obra, seja ela bidimensional ou uma imagem em movimento no vídeo, é abordar a questão da verdade. O que é a verdade? Por exemplo, quando a gente assistiu ao Flex, quantas verdades estavam ali inscritas que moram nos sombrios inconscientes de cada um que estava ali naquela janela aberta e que, no fundo, no fundo, a gente estava no ambiente escuro. Nenhuma enxergava a expressão da outra e nem dos outros que chegavam, mas eu vi uma verdade, e tinha várias verdades ali, não era uma verdade só. Aquilo sustenta a contemplação. Assim como aquela, do outro lado, em cima, que era “Politic stake”, ali é uma outra verdade, é a verdade do desafeto, do que está no muro, que é uma coisa dura ali. Quantas pessoas se enxergam naquela mão em sofrimento ali, quando tu estás pelando, quase desistindo de alguma coisa, só te resta um “religare” ali, então, quer dizer, e tinha depois, ali, uns outros momentos daquela situação toda, uma coisa imagética, de te imaginar em cima do camelo, aqueles bichos do deserto. Então, eu acho que é essa verdade que sustenta a contemplação. Por isso que*

*tem algumas obras, ali, não que seja uma verdade, quem sou eu para dizer o que é verdade ou não, algumas formam links com verdades de várias pessoas.*

Para Bakhtin, nesse excedente de visão, não importa tanto o trabalho do artista com o material e a forma ditada pelo material, mas a conclusão valorativa da visualização artística que opera entre dois parâmetros criados pelo artista num mundo espacial e num mundo temporal e que organiza também o *sentido*: “a forma não é só forma do *espaço* e do *tempo*, é também forma do sentido” (BAKHTIN, 2000, p.153). Apenas o outro pode receber essa forma substancial e dar-lhe acabamento, é ele que possui a força organizadora das formas estéticas. Como revela a professora Marília:

*Eu acho que o lugar do espectador é um lugar muito dinâmico. Não tem como tu fiques parado em termos de raciocínio e de produção de idéias. É um lugar muito mais criativo. Eu penso que a gente conseguiu e eu falo a gente porque eu me coloco nesse lugar.*

O autor da obra é portador da visão artística e do ato criador e ocupa uma posição significativa e responsável. Ele lida com o componente do acontecimento. Bakhtin (2000, p.203) salienta que “a obra de arte é um acontecimento artístico vivo, significante, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto”.

Essa é uma das principais razões de a arte exercer tanto fascínio e interesse nas pessoas que se deixam contaminar pela sua presença. Em relação ao momento estético, Bakhtin difere de outros teóricos que o precederam ao considerar que o valor estético deve ser ordenado obrigatoriamente em torno da consciência individual e singular e suas realizações concretas com outras pessoas. Ele não considera o momento estético “autônomo” ou excepcional na experiência humana (como sugerem Kant e, mais tarde, os formalistas) e tampouco um surto de inspiração ou arrebatamento (como no linguajar romântico ou simbolista). “Ao contrário, Bakhtin percebia que o entendimento adequado da tarefa estética a faria revelar-se como paradigma para todas as demais (mesmo as mais rotineiras) tarefas humanas” (EMERSON, 2003, p.262). Segundo Emerson, é a presença de um espectador, alguém exteriormente situado, que determina a atividade estética, geradora de arte, distinguindo-se das outras atividades rotineiras de nossas vidas (tarefas práticas, negócios, sonhos, jogos e fantasias).

Para Bakhtin, a arte requer mais do que tudo um segundo eu que perceba a criação como arte, isto é, como objeto concluído visto do exterior. É imperioso que exista alguém exercendo um excedente de visão com respeito ao evento. Sob esse aspecto, criadores de arte e seus públicos são, é claro, funcionalmente indistinguíveis, no sentido de que ambos permanecem espacial e temporalmente exteriores ao evento de seus heróis (EMERSON, 2003, p.263).

A autora salienta também que, em relação à exterioridade, o fato de Bakhtin acreditar no final-aberto da atividade estética não significa que ele rejeite a idéia de *totalidades*. A realização de uma totalidade é necessária e responsável, podendo ser percebida de ângulos diferentes por aquele que a conclui.

O sentido da totalidade é sempre atribuído e não decretado e revelado. Ele parece diferente, e diferentemente completado, a cada pessoa que o contempla. Os humanos são criaturas que atribuem forma. É parte de nossa natureza ansiar por conclusão. Essa ânsia, segundo Bakhtin, é o instinto estético (EMERSON, 2003, p.268).

Segundo Emerson (2003, p.265-265), Bakhtin considera que essa atitude estética de conclusão em relação à arte é uma atitude “responsiva”: “ao aceitarmos o mundo, aumentamos nossa responsividade em face dos outros reais a partir de nossa posição exterior a seus mundos, e desse modo participamos da máxima quantidade de relações”. Na responsividade, Bakhtin propõe como que uma reconciliação com o diálogo em diferentes eixos que organizariam a consciência: “entre eus, do eu para o outro, do outro para o eu, do eu para a criação de outro, do eu para o objeto por ele criado e, finalmente entre outros para outros”. No caso específico deste trabalho, pergunto: como os professores são responsivos à arte contemporânea? A autora indica-nos um caminho para a reflexão ao afirmar que Bakhtin insiste que “sejamos responsivos não a uma lei de proporção ou a um imperativo moral teórico, mas apenas a nosso próprio e singular ‘eu que empreende a ação’” (EMERSON, 2003, p.265).

### 2.8.3. Autoria

Sendo assim, considero o conceito de **responsabilidade/responsividade**<sup>32</sup> da teoria estética bakhtiniana como a categoria principal de análise da produção de sentidos dos professores no encontro com a arte contemporânea. A conclusão estética implica uma atitude de autoria, de postura ética diante da obra, considerando-a como uma forma de alteridade que se apresenta a nossa percepção.

É na unidade da responsabilidade/responsividade, isto é, na tomada de postura em relação às demandas da vida social que o homem constrói sentidos e estabelece os vínculos de unidade entre as diversas áreas da cultura. Responder é colocar-se diante do “outro” e, ao mesmo tempo, recriar-se. É preciso ponderar também que o conceito de “responsabilidade” cunhado por Bakhtin está intimamente associado à sua concepção de “autoria”. Para o autor, toda criação é, por natureza, coletiva, uma vez que a própria vida humana é uma construção que ocorre na fronteira entre o “eu” e o “outro”. Toda criação ou toda compreensão é sempre fruto de um diálogo, sempre parte de uma relação de alteridade, de um contexto em que os “eus” são autores uns dos outros, co-autores das suas produções (PEREIRA, 2002, p. 238).

A produção de sentidos dos professores foi analisada a partir dessa atitude de tomada de postura diante da obra, nesse “colocar-se diante do outro” como uma forma de alteridade que se apresenta a minha percepção, implicando a construção de uma totalidade artística a partir desse olhar externo.

A professora Janaí demonstra o exercício de criação de uma totalidade ao relatar a sua interação com a obra “Comer o coração”, na 26ª Bienal de São Paulo:

*Teve um dia, em que vocês ficaram caminhando lá em cima e eu fiquei sozinha um tempo, acho que uns 15 minutos parada, olhando só para aquele objeto metálico marrom, uma coisa fria. Eu fiquei olhando para aquilo ali, imaginando ela ali, e eu enxergava ela ali, mas aí pensei, ela estava desse lado, não estava desse. Mas que diferença faz saber qual o lado em que ela estava. Mas aí, eu ficava: ela não estava daquele. Eu ficava imaginando aquele ser esperneando e “Comer o coração”, o que será que é comer o coração? Tem tanta coisa que dá para pensar disso. Por isso que ela me tocou muito, porque ela não está pronta ainda, ela está se formando dentro de mim.*

---

<sup>32</sup> “A palavra russa para responsabilidade (otvetstvennost) indica tanto uma literal ‘capacidade de responder’, isto é, ‘responsividade’, ‘responsabilidade’, quanto um significado de maior carga ética” (EMERSON, 2003, p. 339).

Em relação a essa mesma obra, a professora Márcia relata uma interação que não culminou como uma construção de totalidade, demonstrando ter uma atitude responsiva em relação à proposta de outro modo.

*Eu passei ali, aquilo me incomodou, e eu não fiquei como tu, olhando. Aquilo ali me incomodou, e eu disse “ai, essa mulher presa”. Eu não ia ficar olhando essa mulher presa, me incomodou a mulher presa naquela situação e, como aos poucos a gente vai subindo aquela rampa e olha, volta e olha, aquilo chama a atenção, mas inquieta.*

A autoria de sentido através de uma ação responsiva na apreensão estética da arte contemporânea esbarra, em alguns momentos, na categoria do *estranhamento*, comum no campo da estética ao longo da história da arte, podendo ser considerada até como sinônimo de arte em geral. Tezza (2003, p.119) apresenta uma reflexão sobre autonomia poética e estranhamento, considerando o estranhamento mais como “uma atitude moral diante do mundo” do que como uma “categoria técnica, ou científica, de definição do procedimento artístico”, defendida pelos formalistas. O impacto causado na recepção pelo estranhamento considerado como uma quebra de um padrão prévio que definirá o poético não impediu que:

...o olhar da arte se aproximasse do mundo exatamente pelo que ele tem de familiar, não atrás do choque de paradigma de tendência universalizante (e de certo modo tranquilizante) da linguagem da razão. Isto é, o reconhecimento se fará em outra faixa de percepção que não a do sentido imediato e do contraste chapado em preto e branco; e, é claro, não vale dizer que esse outro reconhecimento também comporta “estranhamento”, de um outro grau, porque nesse caso, estando o estranhamento em toda a parte, ele não estará em nenhuma e perderá sua nitidez (TEZZA, 2003, p. 119).

Na arte contemporânea, o estranhamento é uma produção de sentido, em que a ação responsiva do espectador na construção de uma totalidade de sentido definirá diferentes modos de conclusão estética. O estranhamento sempre é uma mobilização de sentidos, e a atitude do espectador em considerar ou negar esses sentidos determinará a conclusão ou não do evento estético.

### 3. DIMENSÕES DIALÓGICAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDO

Apresento neste capítulo três dimensões de dialogismo construídas a partir dos procedimentos metodológicos realizados na pesquisa, que explicitam os sentidos produzidos pelos sujeitos em diferentes contextos relacionais, apresentados em forma de triangulações. A primeira triangulação considera os enunciados dos sujeitos da pesquisa em relação aos enunciados do artista, mediados pela obra. A segunda triangulação considera a relação dialógica entre o pesquisador e sujeitos, mediados também pela obra, e a terceira triangulação refere-se ao olhar exotópico do pesquisador em relação aos enunciados dos sujeitos, mediados pela teoria.

#### 3.1. Dimensão sujeito, artista e obra

Para Bakhtin, as obras de arte são unidades de comunicação verbal em que o *autor* da obra manifesta sua individualidade, sua visão de mundo. As obras exercem uma influência nas posições responsivas dos sujeitos através da criação de fronteiras internas específicas que as distinguem das outras obras com as quais se relaciona numa dada esfera cultural, ou seja, com as obras que a antecederam, nas quais se apóia, a que se opõe ou de igual tendência. Como afirma Bakhtin (2000, p.298):

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc.



Como enunciados, as obras visam ao *acabamento*, e Bakhtin salienta que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* – mais precisamente de adotar uma atitude responsiva para com ele” (2000, p.299). Esse acabamento caracteriza-se como uma reação ao enunciado, e pode-se aceitar ou não aceitar, concordar ou discordar e até formular um juízo de valor. Para tanto, ele necessita ser um *todo*, apresentar um “indício da *totalidade* de um enunciado”.

O enunciado representa apenas um elo na cadeia da comunicação verbal, caracterizando-se como uma instância ativa do locutor através do conteúdo preciso do objeto de sentido. O enunciado não é neutro, mas apresenta uma relação valorativa com o objeto do sentido e ocupa uma posição definida, referente a um problema específico. Essa posição está relacionada com outras posições; o enunciado “é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal” (2000, p.316).

Sendo assim, os enunciados remetem ao teor do objeto do sentido, mas também estão impregnados pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema aos quais respondemos, sobre os quais polemizamos. Os enunciados dos professores dialogam nas fronteiras de diversos enunciados que circulam sobre a arte contemporânea na mídia, através dos críticos de arte, dos artistas, dos curadores, dos monitores, dos alunos, dos colegas, entre outros.

Nesta pesquisa, a análise dos enunciados foi organizada apresentando-se, num primeiro momento, a reprodução visual da obra, os dados de identificação (título, o autor, ano, dimensões, técnica/material) e a compreensão relativa do autor através do contexto reproduzível da obra. Num segundo momento, são apresentados os sentidos produzidos pelos professores em relação à obra, em que cada fala de um interlocutor será considerada um enunciado na relação dialógica com obra.

Os enunciados obtidos nessa vivência de apreensão estética da arte contemporânea foram considerados como “um sentido em ato” ou como “uma experiência de vida vivida”. Para a análise desses sentidos, apoiou-me numa questão

filosófica central bakhtiniana, discutida na obra *Para Uma Filosofia do Ato*, resumida por Tezza (2003, p.184) como sendo “o problema da cisão entre o sentido (o significado) de um ato e a sua realidade histórica única”, que Bakhtin nomeia como o “ser-evento”.

O “ser-evento”, na tradição filosófica alemã, é “a realidade concreta, inescapável da vida em sua totalidade viva, e a sua abstração teórica” (TEZZA, 2003, p.46), em que cada ser humano ocupa um lugar único, singular e insubstituível. Para Tezza é “o mundo no qual o ato se torna responsabilmente consciente de si e é realmente desempenhado”. Em que cada ato é uma resposta, é uma ação responsável que exige um pensamento participativo, não indiferente. O autor destaca três aspectos que Bakhtin salienta nessa perspectiva de descrever o ser-evento:

- 1.O mundo como evento não é simplesmente um dado indiferente; está sempre relacionado com algo ainda-por-ser-alcançado.
- 2.A palavra viva não conhece um objeto como algo totalmente dado, falar sobre ele já é assumir uma atitude interessada sobre ele; a palavra não apenas designa um objeto, mas também expressa necessariamente, pela minha entonação, minha atitude valorativa em direção a ele, e desse modo coloca-o no território do que ainda está por ser determinado; e
- 3.O tom emocional-volitivo é um momento inalienável do ato realmente executado, mesmo do mais abstrato pensamento com o Ser-evento único. O tom emocional-volitivo não é uma passiva reação psíquica, mas uma atitude de dever da consciência, moralmente válida e responsabilmente ativa (TEZZA, 2003, p.184-185).

Essa categoria está apoiada no reconhecimento de que não temos “álibi” na existência, ou seja, não podemos estar em outro lugar a não ser naquele que estamos ocupando no momento da ação. Para Bakhtin, essa separação do sentido com o ser-evento só pode ser superada quando ambos se encontram em comunhão, quando o sentido passa a ser uma parte integrante do ser-evento.

Assim, compreender um objeto é compreender o meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele) – e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo (BAKHTIN, in: TEZZA, 2003, p.184).

Os professores de arte têm um compromisso profissional diferenciado das pessoas leigas em relação ao conhecimento de arte. A arte é objeto de estudo e

trabalho dos professores, a sua atitude em relação a esse conhecimento envolve um dever responsável, pois a compreensão da arte influencia na construção desse conhecimento no currículo escolar. Na relação dialógica com a arte contemporânea, há a implicação desse lugar diferenciado que os professores ocupam como profissionais da área de Arte. Como relata a professora Marília:

*Eu não acredito mais naquela pessoa que vai olhar uma exposição, uma mostra de arte, e vai dizer “Ah! Isso aqui eu gostei, isso aqui eu não gostei”. É o que a maior parte das pessoas faz. Esse lugar, para mim, não cabe mais, não pertence mais a isso, até porque talvez eu tenha estudado, a gente foi se preparando, foi tendo novas linguagens, foi melhorando o vocabulário, uma série de coisas.*

A realização de uma totalidade em relação ao evento estético implica sempre uma ação responsiva por parte do espectador. Não é apenas reconhecer a proposta do artista, mas efetivamente realizar uma totalidade que é uma ação necessária e responsável, pois visa a atribuir um sentido que pode ser percebido de diversos ângulos e diferentemente completado por quem interage com a proposta. Tanto para o artista que produz a obra quanto para o espectador, criar uma totalidade convincente exige muito trabalho e tempo de envolvimento com a obra, é um voltar constante, é trazer a obra à consciência, é um momento de autoria.

Emerson, em relação a essa ação responsiva, cita o que assinala Volkova (in: EMERSON, 2003, p.268): “antes de reagir esteticamente o autor reage cognitiva, ética, psicológica, social e filosoficamente – e só então realiza a conclusão artística e estética do mundo”, considerando a fase estética de toda a reação como sendo sempre a última e a culminante, e isso, assim como ocorre com o diálogo, exigiria uma boa quantidade de trabalho ininterrupto.

Na relação dialógica que se estabelece entre duas consciências no evento estético, Bakhtin (2000, p.376) salienta a “inesgotabilidade da segunda consciência, isto é, do sujeito que compreende e responde: neste há um potencial infinito de respostas”. Neste trabalho, os enunciados dos sujeitos foram analisados a partir da *compreensão responsiva ativa*. Para o autor, a compreensão não significa identificar e colocar-se no lugar ocupado pelo outro, nem traduzir a linguagem do outro para a pessoal, mas a compreensão pode e deve ser superior à do autor.

A compreensão faz com que a obra se complete com consciência e revela a multiplicidade de seus sentidos. A compreensão completa o texto: exerce-se de uma maneira ativa e criadora. Uma compreensão criadora prossegue o ato criador, aumenta as riquezas artísticas da humanidade (BAKHTIN, 2000, p. 382).

Para Bakhtin, compreender e julgar são ações inseparáveis e simultâneas do mesmo ato. A pessoa já possui uma visão de mundo formada ao aproximar-se de uma obra e determina um juízo de valor a partir de um ponto de vista, podendo essa visão ser alterada ao ser submetida à obra, que sempre acrescenta algo novo. Compreender pode implicar tanto uma modificação quanto uma renúncia do ponto de vista pessoal. “O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos” (BAKHTIN, 2000, p.382).

O sentido é a percepção que resulta no momento do encontro com a obra, é a sensação que fica entre a relação de duas consciências, de dois enunciados. A compreensão pode ser considerada como sendo um estágio posterior à produção de sentidos, situada no campo da reflexão. A compreensão é a ação provocada pelos sentidos na construção de uma consciência criadora em relação à obra. Bakhtin (2000, p.401) articula a compreensão em atos distintos:

Na compreensão efetiva, real e concreta, esses atos se fundem indissolúvelmente num único e mesmo processo de compreensão, no entanto, cada ato distinto tem uma autonomia ideal de sentido (de conteúdo) e pode ser isolado do ato empírico concreto. 1) a percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) O *reconhecimento* do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a compreensão de sua *significação* reproduzível (geral) na língua. 3) a compreensão de sua *significação* em dado contexto (contíguo ou distante). 4) A compreensão dialógica ativa (concordância-discordância); a inserção num contexto dialógico: o juízo de valor, seu grau de profundidade e de universalidade.

Para analisar os sentidos produzidos pelos professores no encontro com a arte contemporânea, considerou-se como categoria de análise a compreensão da obra, a partir de três seqüências avaliativas:

- (i) enunciados que não dialogam com o contemporâneo por uma inércia dogmática **(ID)**.
- (ii) enunciados que dialogam com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora, mas com estesia **(CE)**.
- (iii) enunciados que dialogam com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora **(CC)**, sendo diferenciados pelo nível de compreensão:
  - a) Compreensão criadora alheia ao contexto do autor da obra **(CCa)**.
  - b) Compreensão criadora considerando o contexto do autor da obra **(CCb)**.

Destaco que, na análise, os enunciados dos professores se caracterizam como reações responsivas exotópicas em relação aos enunciados das obras apresentadas na IV Bienal do Mercosul, na mostra *hiPer >relações eletro // digitais* e na 26ª Bienal de São Paulo, tendo em vista que houve um distanciamento no espaço e tempo dos sentidos produzidos nesse encontro dialógico através da vivência de apreensão estética. Apresento algumas obras que foram citadas nas entrevistas pelos professores e os respectivos enunciados.

### 3.1.1. Sentidos produzidos pelos professores na IV Bienal do Mercosul

O evento cultural da IV Bienal do Mercosul, realizado em Porto Alegre de setembro a dezembro de 2004, foi considerado, nesta pesquisa, como um importante contexto de encontro com a arte contemporânea para perceber os sentidos produzidos pelos professores em dois momentos distintos: após o término da Bienal (em dezembro de 2004), para verificar o impacto desse evento no contexto escolar e a relação dos professores com a arte contemporânea, e após um período de afastamento (de setembro a novembro de 2005), para perceber os sentidos produzidos pelos professores na apreensão estética.

Apresento algumas obras que foram citadas pelos professores, analisando os enunciados através dos sentidos produzidos na relação dialógica com as obras, considerando a compreensão a partir das diferentes seqüências avaliativas (ID, CE, CCa, CCb).



Fig. 2 - Obra: *Sem título* (1990–2003)  
 Artista: **Solange Pessoa** - Cabelos, couro, tecidos, cavalos  
 8 x 20 x 1.6 m

Solange Pessoa trabalha com um material que, de início, choca pela quantidade, por se tratar de verdadeiro cabelo humano. Totalmente fantasmagórica essa obra, que parece não findar, pois cruza todo o espaço expositivo e está impregnada de questões que sempre preocuparam a artista. Em cada um de seus segmentos, diversos enigmas, mistérios, mitos e obscuridades vão sendo pouco a pouco revelados. A união de cabelos oriundos de diversas vidas e de diversas mortes forma um grande capuz e nos remete ao mesmo tempo a um extenso manto em que o passado é trazido de volta ao nosso tempo. É uma total condução da condição humana em suas modificações e transmutações até um estágio considerado religioso pela artista<sup>33</sup>.

Enunciado 1 (CE) **Maria Cristina**: *É nojento de se ver, sabe, essas coisas, isso aí, e as pessoas te questionam, esse monte de cabelo pendurado, mesmo o artista querendo passar a proposta, enfim, junto aos cabelos humanos, quis*

<sup>33</sup> As informações sobre as obras foram retiradas do Catálogo da IV Bienal do Mercosul.

*passar o sentido da vida, sei lá o quê, mas, grosso modo o que tu enxergas, a aparência da coisa, assim, fica uma coisa agressiva, para mim, fica agressiva.*

Enunciado 2 **(CE) Elaine:** *É aquilo ali até, então, aqueles cabelos, aquela crina ali até, mas quando a gente viu a fita (o filme), aquilo ali, ele não passou uma coisa boa. Parece assim, que a gente se sente, vamos andar com os olhos vendados. Fica um tempo com os olhos vendados.*

Enunciado 3 **(ID) André:** *Eu só achei sem sentido. Eu também achei um cheiro ruim naquele.*

Enunciado 4 **(CCa) Márcia:** *Esse do cabelo, eu achei interessante, mas não foi o que mais me chamou a atenção. Até pensei em tocar nele, não dizia nada se era para tocar, mas me dá nojo, assim, tocar seria nojento. Pensar que são tantas cabeças ali, tantas pessoas, tantos cabelos, mas é uma coisa bem assim, se a gente for pensar e trabalhar, é bom para trabalhar, que não tem discriminação, juntou todos e formou um todo, é muito bacana a idéia.*

Enunciado 5 **(CCb) Marília:** *O que me tocou, causou um impacto bem forte, que mexeu realmente comigo, foi aquela questão do cabelo. Aquela obra do cabelo mexeu muito comigo. Aquela produção, aquela extensão me remetia a uma extensão do cabelo enquanto uma referência de vida, de vida não só vida material, mas a uma questão de estado de espírito...*

O enunciado da professora Maria Cristina apresenta uma produção de sentido em relação à obra que dialoga com o contemporâneo, mas não apresenta um desfecho de compreensão criadora (CE). Observa-se um combate entre o sentido de estesia produzido na interação com a obra ao afirmar *É nojento de se ver, sabe, essas coisas, isso aí*, e o reconhecimento do enunciado da obra, ao relatar *mesmo o artista querendo passar a proposta, enfim, junto aos cabelos humanos, quis passar o sentido da vida, sei lá o quê*, que resulta numa discordância ativa predeterminada por uma concepção de arte centrada na beleza, na harmonia, quando ressalta *mas, grosso modo, o que tu enxergas, a aparência da coisa, assim, fica uma coisa agressiva, para mim, fica agressiva*. A professora também revela nesse combate uma insegurança no diálogo com a arte contemporânea pela cobrança que sofre através da posição diferenciada que ocupa como professora de arte ao afirmar *e as pessoas te questionam, esse monte de cabelo pendurado*. Para Bakhtin, o combate caracteriza o ato de compreensão, podendo resultar numa modificação e num enriquecimento mútuo que dependem da atitude do espectador na construção ou não de uma totalidade de sentido.

A professora Elaine também apresenta uma produção de sentido pela atitude responsiva em relação à obra que dialoga com o contemporâneo ao afirmar *É aquilo ali até, então, aqueles cabelos, aquela crina ali até*, mas que não se sustenta enquanto uma compreensão criadora, ao ressaltar *mas quando a gente viu a fita (o filme), aquilo ali, ele não passou uma coisa boa*. A professora enfatiza a experiência estética na relação dialógica estabelecida com a obra sem apresentar um desfecho de compreensão criadora (CE), *Parece assim, que a gente se sente, vamos andar com os olhos vendados. Fica um tempo com os olhos vendados*, demonstrando um receio na atitude de construção de uma totalidade de sentido que a obra suscitou nesse encontro.

O enunciado do professor André apresenta uma produção de sentido que não dialoga com o contemporâneo ao afirmar *Eu só achei sem sentido*, demonstrando no encontro com a obra uma inércia dogmática (ID) que permanece inalterada, apesar da provocação estética da obra, ao ressaltar *Eu também achei um cheiro ruim naquele*. Para Bakhtin (2002, p.382), “o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se”; nesses casos, nada de novo é revelado pela obra.

A professora Márcia apresenta um enunciado que dialoga com o contemporâneo pelo combate que apresenta um desfecho de compreensão criadora (CCa), construindo um sentido a partir da provocação estética da obra ao afirmar *Até pensei em tocar nele, não dizia nada se era para tocar, mas me dá nojo, assim, tocar seria nojento*. Não considera a intenção da artista, mas constrói uma totalidade de sentido na relação dialógica estabelecida com a obra a partir das provocações pedagógicas que ela suscitou ao refletir *Pensar que são tantas cabeças ali, tantas pessoas, tantos cabelos, mas é uma coisa bem assim, se a gente for pensar e trabalhar, é bom para trabalhar, que não tem discriminação, juntou todos e formou um todo, é muito bacana a idéia*. A fala da professora exemplifica uma atitude diferenciada como professora de Arte no contexto escolar, ao apresentar uma postura pedagógica reflexiva diante das provocações da arte contemporânea.

O enunciado da professora Marília dialoga com o contemporâneo apresentando um desfecho de compreensão criadora (CCb) no encontro com o



enunciado da obra. Ao afirmar *O que me tocou, causou um impacto bem forte, que mexeu realmente comigo, foi aquela questão do cabelo. Aquela obra do cabelo mexeu muito comigo*. A professora revela os sentidos de estesia que foram produzidos na interação com a obra, demonstrando compreender o sentido atribuído pela artista à obra, ao comentar *Aquela produção, aquela extensão me remetia a uma extensão do cabelo enquanto uma referência de vida, de vida não só vida material, mas a uma questão de estado de espírito...* A professora relata a compreensão dos elementos reproduzíveis e do todo irreproduzível na obra que, segundo Bakhtin (op cit, p.383), “devem fundir-se indissolivelmente no ato vivo da compreensão”.

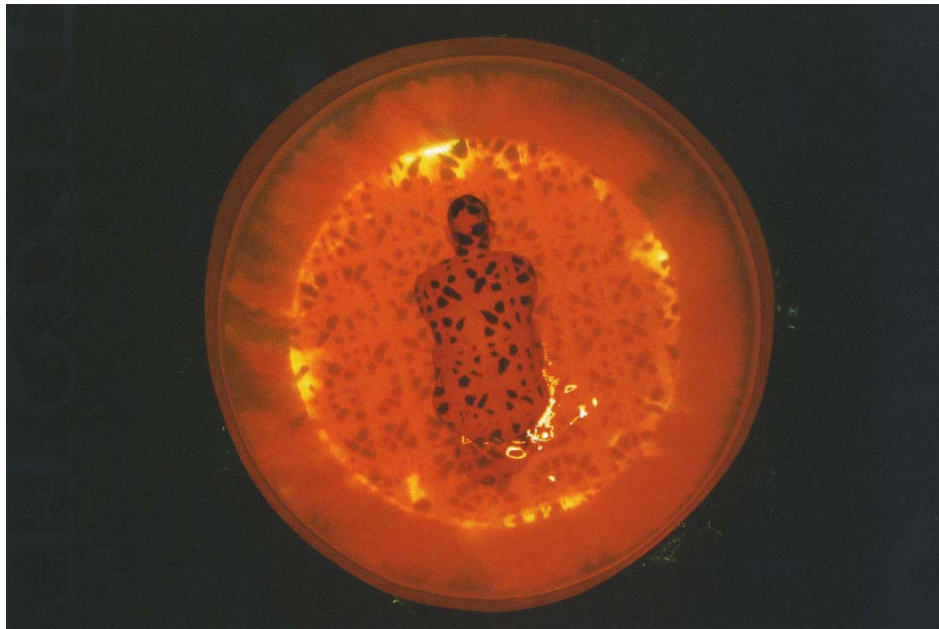


Fig. 3 - Obra: *Tejidos* (2002) - Artista: **Joaquin Sánchez** - Performance

A obra é uma metáfora que fala sobre a construção do ser humano desde o momento em que se encontra no ventre materno, passando por uma trama cultural dos lugares que nos tocaram, para voltar às origens. Em um ambiente escurecido, evocando um ritual que alude à memória, o espectador se vê imerso na obra. São cinco minutos de *Performance - Instalação – Body Art*, ou como se quiser chamar. O tempo e o espaço tornam-se relativos, empreende-se uma viagem no tempo.

Enunciado 6 (CCb) **Mara**: *Ah, uma obra com que eu fiquei encantada, agora me lembrei, da Bienal, foi aquela da piscina, dos movimentos, de nascimento e morte. Ah, mas que coisa maravilhosa. Eu não vi o sujeito fazendo, eu vi só a gravação, eu não estava, ele veio na primeira semana e na última e eu não fui na final. Eu fiquei com medo de ir na final e não dar para ver e não queria*

*perder, daí eu vi o vídeo, mas achei lindo, muito bonito. Achei espetacular aquele trabalho. Achei de uma criatividade. Achei belíssimo aquele.*

Enunciado 7 (CCb) **Márcia:** *Eu fui ali no armazém do Cais. Eu gostei daquela performance do Gasômetro, eu não sei agora o nome, que a gente olha, assim, como num fosso, eu achei muito lindo, isto como se fosse o ciclo da vida ali, o nascimento, eu achei muito lindo.*

O enunciado da professora Mara apresenta uma produção de sentido que dialoga com contemporâneo com desfecho de compreensão criadora (CCb) ao considerar a intenção do artista, quando afirma *Ah, uma obra com que eu fiquei encantada, agora me lembrei, da Bienal, foi aquela da piscina, dos movimentos, de nascimento e morte. Ah, mas que coisa maravilhosa*, em que se percebe a intencionalidade do encontro manifestada pelo desejo de efetivá-lo, ao ressaltar *Eu fiquei com medo de ir na final e não dar para ver e não queria perder, daí eu vi o vídeo*. A professora apresenta na sua fala um combate em relação ao encontro direto com a obra através da *Performance* ou com o registro dessa ação em vídeo. A tradução da ação na linguagem audiovisual traduz-se numa outra representação da obra, que na arte contemporânea exerce uma influência diferenciada na percepção do sentido.

A professora Márcia também apresenta uma produção de sentido que dialoga com contemporâneo com desfecho de compreensão criadora (CCb) em que há a percepção do enunciado da obra ao afirmar *Eu gostei daquela performance do Gasômetro, eu não sei agora o nome, que a gente olha, assim, como num fosso, eu achei muito lindo, isto como se fosse o ciclo da vida ali, o nascimento, eu achei muito lindo*. Percebe-se, na fala da professora, que houve uma fusão entre o reconhecimento do reproduzível e daquilo que é irreproduzível na obra, mas que se reflete no todo, provocando a construção de uma totalidade de sentido no encontro com a obra.



Fig.4 - Obra: *Fábrica* (2003)  
Artista: **Lia Menna Barreto** – Instalação

Numa obra muito bem-humorada, Lia Menna Barreto parece brincar ao formar novas espécies por meio de diversas mutações. Na obra, ela desvela seu ato transformador ao modificar esses pequenos seres por meio do calor. É o aquecimento que faz dessas figuras objetos totalmente deformados, que vão se juntando uns aos outros e resultam numa única peça de extrema beleza.

Enunciado 8 **(CCa) André:** *Eu acredito que, de original mesmo, foi o trabalho da Lia Mena Barreto, que há algum tempo eu não via o trabalho da Lia, ela foi minha colega e tudo. Eu fiquei muito surpreso porque eu vi no jornal, era uma coisa, tu vês a forma ao vivo. Pena que eu não a vi trabalhar. Quando eu cheguei lá, ela não estava fazendo aquele tipo de assemblagens. Eu acredito que o trabalho dela tem aquela dose de experimentalismo, mas, ao mesmo tempo, tem um certo rigor formal, tem conteúdo. Tu olhas e vêes que tem algum conteúdo, não é feito de momento, não é uma escultura de gelo para derreter, nesse sentido.*

Enunciado 9 **(CE) Maria Cristina:** *Por exemplo, aquele dos bichos plásticos, a pessoa colando, colando, colando, aquilo ali me parecia mais uma coisinha artesanal, esteticamente. Eu achei, no nível estético, só assim. Estavam só colando, colando, uma coisa, assim em série, muito, muito, muito. Eu sei que tinha uma coisa por trás, uma proposta, mas para mim não teve grande valor como arte.*

O enunciado do professor André apresenta uma produção de sentido que dialoga com contemporâneo com desfecho de compreensão criadora (CCb) sem considerar a intenção do artista ao afirmar *Eu acredito que, de original mesmo, foi o trabalho da Lia Mena Barreto* e apresenta um combate em relação ao que é produzido na contemporaneidade ao considerar *Eu acredito que o trabalho dela tem aquela dose de experimentalismo*, justificando a originalidade da obra a partir de categorias da arte tradicional *mas, ao mesmo tempo, tem um certo rigor formal, tem conteúdo*. O enunciado do professor André apresenta uma crítica ao experimentalismo na arte contemporânea, mas, na interação com a obra, já consegue perceber algo de novo, há um enriquecimento recíproco. Para Bakhtin, compreender e julgar são ações concomitantes no ato de apreensão estética, “compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia do ponto de vista pessoal” (BAKHTIN, 2000, p.382).

O enunciado da professora Maria Cristina dialoga com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora (CE), mas apresenta estesia ao afirmar *Por exemplo, aquele dos bichos plásticos, a pessoa colando, colando, colando, aquilo ali me parecia mais uma coisinha artesanal, esteticamente*. O combate ocorre na apresentação formal da obra, pela repetição de uma ação, com resultado estético que se confronta com um juízo de valor particular em relação ao enunciado reproduzível da obra, não apresentando um desfecho, ao ressaltar *Eu sei que tinha uma coisa por trás, uma proposta, mas para mim não teve grande valor como arte*. Não houve por parte da professora uma construção de totalidade de sentido.

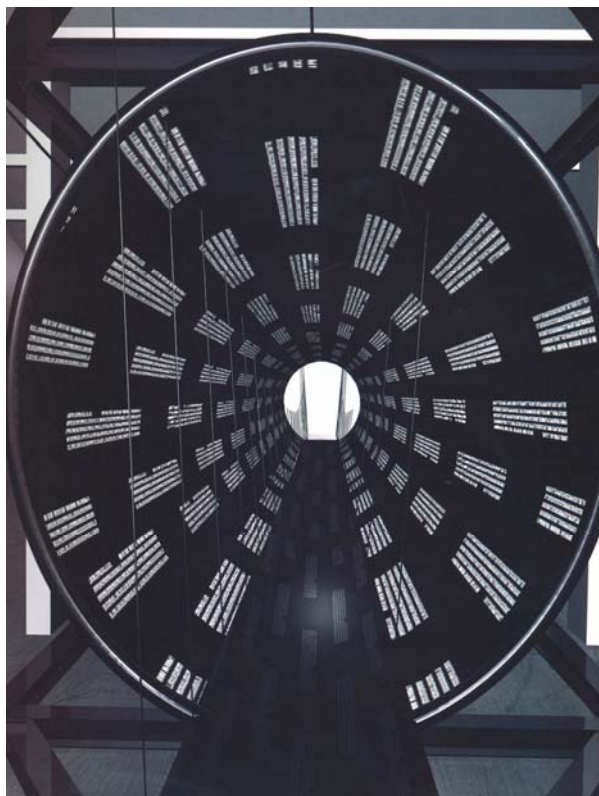


Fig. 5 - Mostra Especial: *Arqueologia genética* (2003)  
Artista: **Ari Perez** - Instalação

A instalação é constituída por uma membrana tensionada, na qual estão estampados os códigos genéticos de cada um dos artistas e de outros agentes culturais participantes da IV Bienal e é exibida como um mapa da ancestralidade dos artistas sul-americanos. Essa membrana assemelha-se à trompa de Falópio do aparelho reprodutor feminino, onde ocorre a fecundação do óvulo. Procuramos abolir o limite entre arte e ciência nesse projeto. Fica a critério do público fazer o julgamento e a reflexão necessários sobre o que é uma coisa, outra ou ambas.

Enunciado 10 **(CE) Zaida:** *Esse do DNA nós vimos, da genética, foi bem interessante, passaram por esse túnel. Tem uma visão do interior, da simplicidade da figura. [Silêncio] Para mim, esteticamente, era bonito, o monitor fez uma leitura sobre a questão do DNA.*

Enunciado 11 **(CCa) Márcia:** *Eu passei, e não me disse nada, eu achei, é um túnel onde eu passei, legal, é uma rampinha, desce um túnel, legal, mas depois que a colega que é professora de Ciências explicou que tem tudo a ver com DNA, daí ficou interessante, depois daquela explicação, sabe, porque daí eu voltei, mas é mesmo, que idéia... Agora essa, assim, eu gostei, me tocou.*

O enunciado da professora Zaida dialoga com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora (CE), pois reduz essa compreensão apenas ao nível estético quando afirma *para mim, esteticamente, era bonito*, apesar da explicação do enunciado da obra, *o monitor fez uma leitura sobre*

a *questão do DNA*. Não houve por parte da professora a compreensão de sua significação no contexto da Bienal e a construção de uma totalidade de sentido.

O enunciado da professora Márcia também dialoga com o contemporâneo pelo combate de sentido que é estabelecido com o enunciado da obra quando afirma *Eu passei, e não me disse nada, eu achei, é um túnel onde eu passei, legal, é uma rampinha, desce um túnel, legal*. No entanto, apresenta um desfecho de compreensão criadora (CCa) ao relatar a compreensão da significação da obra no dado contexto: *mas depois que a colega que é professora de Ciências explicou que tem tudo a ver com DNA, daí ficou interessante, depois daquela explicação sabe, porque daí eu voltei, mas é mesmo, que idéia...* A compreensão fez com que a obra se completasse com consciência, revelando sentidos de estesia, ao afirmar *Agora essa, assim, eu gostei, me tocou*. Observa-se que não houve uma compreensão efetiva na fusão indissolúvel de todos os atos que Bakhtin articula, mas uma compreensão relativa a partir do isolamento e da autonomia de um ato concreto de compreensão.

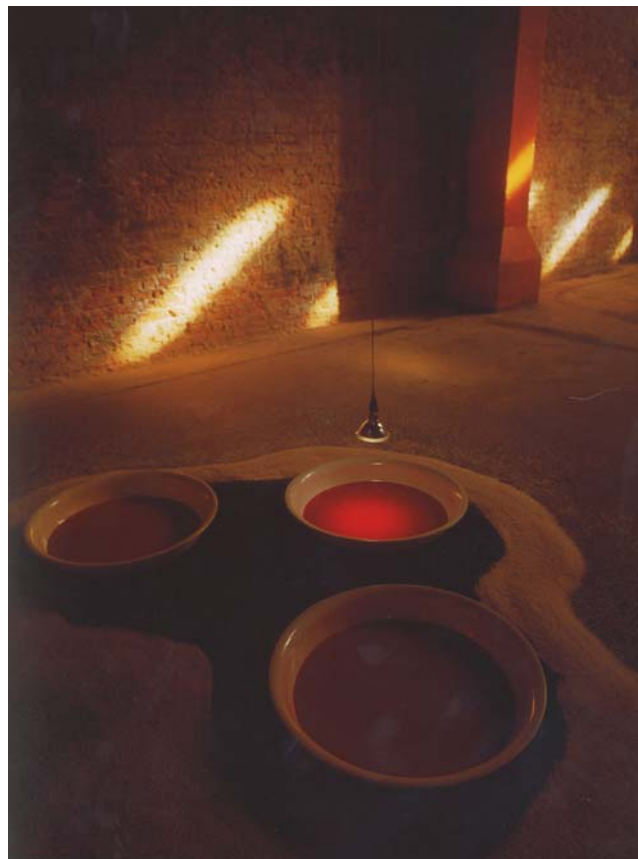


Fig. 6 - Obra: *DNA* (2003)  
Artista: **Lygia Pape** - Instalação com bacias, arroz e feijão

Um grande conjunto de bacias brancas, com diversos líquidos coloridos, espalhados por uma grande área, representando testes de DNA. Sob essas bacias, arroz e feijão. Lygia Pape, demonstrando sua habitual maestria, propõe uma interpretação para o DNA do povo brasileiro, mostrando que, no fundo, essa mistura de raças faz parte de nossa cultura. Tudo isso é demonstrado num belo ato poético.

Enunciado 12 **(CCa) Márcia:** *Eu gostei daquela do feijão, do arroz, parecem umas ilhas, assim, a luz baixinha, assim, tu entras, assim parece que forma ilhas. As bacias parecem sangue. Eu já fiz uma leitura que talvez não seja nem da artista, que seriam ou ilhas ou células, aqui seria o sangue do povo brasileiro para conseguir no dia a dia o seu sustento. Eu fiz várias leituras na hora em que eu olhei, e uma coisa, assim, que é gostoso de aprender.*

Enunciado 13 **(CCa) Zaida:** *Não vi DNA, vi sacrifício, sangue, associa a outras coisas. Os alunos foram logo dizendo que era sangue, água suja na forma de um mapa e viram que, na composição com areia, feijão, arroz, o alimento era só em cima. Nessa obra, ficou muito marcada a questão das vidas que dependem dos alimentos que são sacrificadas em termos de pobreza, das dificuldades, da miséria que se passa hoje em dia. Eram uns tons de vermelho, relação de vida, de necessidades, de sacrifícios em termos da falta. Acaba-se voltando muito para a realidade porque as dificuldades sacrificam, quantos valores que se têm e se deixam de estudar para ir para a rua.*

O enunciado da professora Márcia apresenta uma produção de sentido que dialoga com contemporâneo e tem desfecho de compreensão criadora (CCa) ao afirmar *Eu gostei daquela do feijão, do arroz, parecem umas ilhas, assim, a luz baixinha, assim*, construindo uma significação para a obra alheia à intenção da artista, *eu já fiz uma leitura que talvez não seja nem da artista, que seriam ou ilhas ou células, aqui seria o sangue do povo brasileiro para conseguir no dia a dia o seu sustento*. Observa-se, no enunciado, a articulação de distintos atos de compreensão na construção de uma totalidade de sentido: a percepção do signo, o reconhecimento e a compreensão de sua significação reproduzível, a compreensão de sua significação no contexto brasileiro. Para uma compreensão efetiva, Bakhtin salienta a necessidade de também estabelecer-se um diálogo ativo com o enunciado do artista através da concordância/discordância que estimula e aprofunda a compreensão.

O enunciado da professora Zaida apresenta uma produção de sentido que também dialoga com contemporâneo e tem desfecho de compreensão criadora (CCa) ao estabelecer um diálogo com o enunciado da obra, manifestando uma discordância: *Não vi DNA, vi sacrifício, sangue, associa a outras coisas*. A

professora relata uma compreensão que se completa na sua consciência, revelando a multiplicidade dos sentidos de uma obra: *Eram uns tons de vermelho, relação de vida, de necessidades, de sacrifícios em termos da falta. Acaba-se voltando muito para a realidade porque as dificuldades sacrificam.* Ao mesmo tempo, relaciona esse sentido com o sentido dos alunos ao afirmar *Os alunos foram logo dizendo que era sangue, água suja na forma de um mapa e viram que, na composição com areia, feijão, arroz, o alimento era só em cima, estabelecendo-se outra relação dialógica entre interlocutores na compreensão da obra.*

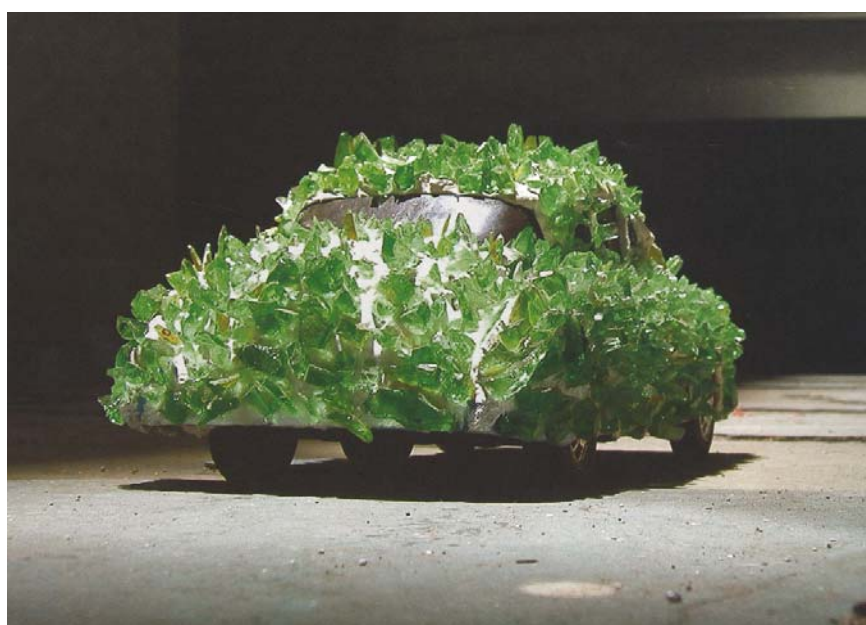


Fig. 7 - Obra: *Verde botella – verde seguridad* (2003)  
 Artista: **Betsabeé Romero (México)** - Arquitetura rudimentar para carros inseguros - Garrafas, automóvel, gesso.

Betsabeé Romero camuflou um automóvel abandonado – imagem freqüente nas cidades – com vidros de cor verde de garrafas de vinho, fazendo uma alusão direta aos muros que, no México, a classe média levanta em suas casas para se proteger. São paredes altas onde a parte superior está revestida de vidros de garrafas quebradas para evitar o acesso à propriedade. A obra é realizada com ajuda da comunidade local e revestida com gesso e vidros.

Enunciado 14 **(CE) Elaine:** *O fusca, ali, todo colado com caco de vidro, lógico, aquilo chama a atenção, uma coisa bonita, mas o que quer dizer aquilo? Então, são várias coisas que a gente questiona também que é a arte moderna e a arte contemporânea. Aquilo ali, eles retratam bem o que está acontecendo.*

Enunciado 15 **(ID) Luis Carlos:** *Eu, particularmente, não gosto muito. Eu prefiro mais a arte clássica, assim, mas tem seu interesse. Aquela obra do mexicano, eu achei bem interessante, aquela do carro, mas eu particularmente não gosto muito.*



A professora Elaine apresenta uma produção de sentido pela atitude responsiva em relação à obra que dialoga com o contemporâneo num combate sem desfecho de compreensão criadora, mas com estesia (CE), ao afirmar *O fusca, ali, todo colado com caco de vidro, lógico, aquilo chama a atenção, uma coisa bonita*, que se manifesta através da dúvida em relação às propostas artísticas contemporâneas quando questiona *mas o que quer dizer aquilo?* A professora relata uma dificuldade de reconhecimento do signo e da compreensão de sua significação reproduzível no contexto da arte: *Então, são várias coisas que a gente questiona também que é a arte moderna e a arte contemporânea*, mas consegue compreender a significação do enunciado da obra naquele contexto ao afirmar *Aquilo ali, eles retratam bem o que está acontecendo*. Predomina na fala da professora um julgamento particular em relação à representação formal da arte na contemporaneidade, que impede uma construção de totalidade de sentido em relação à obra.

O enunciado do professor Luis Carlos não dialoga com o contemporâneo por uma inércia dogmática (ID) ao afirmar *Eu particularmente, não gosto muito*, atendo-se ao conhecido, *eu prefiro mais a arte clássica*, apesar de reconhecer num ato distinto de compreensão um valor na percepção da forma, *Aquela obra do mexicano, eu achei bem interessante, aquela do carro*, mas que não é reconhecido como arte por apresentar como critério pessoal o gosto, *mas eu, particularmente, não gosto muito*. Para Bakhtin, a compreensão não deve excluir a possibilidade de uma modificação do ponto de vista pessoal que, no enunciado do professor, se apresenta latente, sendo desconsiderado esse potencial pela concepção de arte que norteia seu olhar no momento.



Fig. 8 - Obra: *Casita* (2003)

Artista: **Enrique Jezik (México)** - Estrutura de sobras de madeira construída por operários e 200 cartuchos calibre 12 –260x260x260 cm.

Na obra de Enrique Jezik, a violência e a miséria são pontos fundamentais. Trata-se de um modelo de casa construída com desperdício, um caixão de madeira sem portas nem janelas – ou, melhor dizendo, sem saída nem entrada - que está baleado com tiros de munição. É o resgate de uma imagem que encontramos nos espaços suburbanos das grandes cidades da América Latina: a favela, a cidade perdida, a habitação de extrema pobreza.

Enunciado 16 **(CE) Elaine:** *Aquele outro vídeo ali, mostrando aquela casa toda perfurada, então, como é que a gente pode se defender desses acontecimentos do dia-a-dia? Então, tem muita coisa ali que, lógico, é difícil, eu não sou muito, não me atrai muito esse tipo de arte assim.*

Enunciado 17 **(CCb) Marília:** *Uma que me incomodou muito foi aquela das casas, uma casa toda com uma madeira bem velha e com marcas de tiros. Aquilo ali me incomodou muito. Aquilo ali, eu me senti como se a violência fosse na minha pele, eu ocupei o lugar da madeira naquela superfície da casa e me coloquei ali. Não sei se é porque eu tenho muito medo da questão da violência, mas me coloquei muito ali, aquilo me incomodou, sabe, quando uma coisa mexe contigo internamente, assim, começa a pensar uma série de coisas, os riscos que corre, a violência urbana, uma série de coisas. Aquilo ali me incomodou assim. Eu olhei um pouco e me afastei, só que, quando a gente olha e se afasta, não é como se tu dissesses assim, eu não vou pensar agora, aquilo te volta, a imagem, no decorrer do dia ou depois de algum tempo. Tu vais depurando aquela imagem até tu saberes por que aquilo te causa uma repulsa ou não.*

No enunciado 16, a professora Elaine apresenta uma produção de sentido em relação à obra que dialoga com o contemporâneo, mas não apresenta um

desfecho de compreensão criadora (CE). Observa-se um combate entre o sentido de estesia provocado pela representação formal da obra ao afirmar *Aquele outro vídeo ali, mostrando aquela casa toda perfurada, então, como é que a gente pode se defender desses acontecimentos do dia-a-dia?* com a dificuldade de compreensão dessa proposta enquanto obra de arte e do enunciado da obra, *Então, tem muita coisa ali que, lógico, é difícil, eu não sou muito, não me atrai muito esse tipo de arte assim.* A dificuldade recai sobre o reconhecimento da forma artística e da compreensão de sua significação reproduzível como obra de arte.

O enunciado da professora Marília dialoga com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora (CCb) através da estesia, relatada com muita intensidade, *Uma que me incomodou muito foi aquela das casas, uma casa toda com uma madeira bem velha e com marcas de tiros. Aquilo ali me incomodou muito.* Houve uma fusão dos atos distintos da compreensão através da relação dialógica ativa provocada pelo grau de profundidade e de universalidade do enunciado da obra, implicando a inserção dos sentidos da professora naquele contexto ao afirmar *Aquilo ali, eu me senti como se a violência fosse na minha pele, eu ocupei o lugar da madeira naquela superfície da casa e me coloquei ali,* relatando uma atitude exotópica necessária na construção de uma totalidade de sentido, *Eu olhei um pouco e me afastei..., depois de algum tempo. Tu vais depurando aquela imagem até tu saberes por que aquilo te causa uma repulsa ou não,* caracterizando-se por um evento estético.



Fig.9, 10 - Obra: *Memory full / memory fool* ( 2002 – 2003)  
Artista: **Fernando Llanos e Enrique Greiner** - Vídeo e som – performance

Com uma câmera de vídeo e um gravador de áudio, os artistas captam imagens e sons da cidade para editá-los de maneira separada e, posteriormente, em uma só obra, unir seus pontos de vista - auditivo e visual. Essa obra reflete sobre a plenitude e a abundância de informações que uma cidade produz em todos os sentidos e sobre a impossibilidade de associá-los entre si.

Enunciado 18 **(CCb) Janaí:** *De tudo o que teve lá, o que mais me tocou foi um vídeo, por incrível que pareça, uma coisa que é completamente vaporosa, luminosa, intocável, que, na verdade, o vídeo tem “n” conexões porque tinha o som. É um vídeo que estava numa sala em especial, eram dois artistas, se não me engano, um gravou só os sons, eram 1000 metros dali onde estava a Bienal, eles gravaram vários sons de barulhos, das pessoas caminhando e aquelas imagens se repetindo e aquela obra foi uma que eu fui ver umas 4 ou 5 vezes ali, porque eu fui 7 vezes na Bienal [risos], e teve várias vezes, assim, que eu sentei no chão e fiquei um bom tempo, assim, contemplando mesmo, entrando naquele espaço.*

O enunciado da professora Janaí dialoga com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora (CCb) que considera o enunciado do artista e ressalta inicialmente a linguagem utilizada na construção da obra, *De tudo o que teve lá, o que mais me tocou foi um vídeo, por incrível que pareça, uma coisa que é completamente vaporosa, luminosa, intocável, que, na verdade, o vídeo tem “n” conexões porque tinha o som. É um vídeo que estava numa sala em especial.* A professora revela na sua fala a compreensão do enunciado da obra, *eles gravaram vários sons de barulhos, das pessoas caminhando e aquelas imagens se repetindo,* e destaca a frequência na participação no evento e em especial no encontro com a obra, *e aquela obra foi uma que eu fui ver umas 4 ou 5 vezes ali, porque eu fui 7 vezes na Bienal.* Observa-se também uma compreensão dialógica ativa marcada pelo grau de profundidade com a proposta artística quando descreve *teve várias vezes, assim, que eu sentei no chão e fiquei um bom tempo, assim, contemplando mesmo, entrando naquele espaço,* caracterizando-se por uma atitude de exotopia em relação à obra, necessária para a ocorrência do evento estético.



Fig. 11, 12 - Obra: *Deus é boca* (2000)  
 Artistas: **Maurício Dias e Walter Riedweg (Brasil)**  
 Videoinstalação 60 x 90 cm

Maurício Dias e Walter Riedweg mostram, na sua instalação em vídeo *Deus é boca*, um recorte da cultura, que se estende desde audiências em juízo até cultos evangélicos, de políticos em campanha eleitoral até ritos de umbanda. Um travesti desdentado de Copacabana lê trechos da Constituição Federal, ao passo que, na tela ao lado, uma vereadora aparece num baile *funk*. Todas as formas sincréticas da religião são mobilizadas. Em uma mistura explosiva de sexo, religião, misticismo e poder explicita-se, numa linguagem visual sugestiva, a vida fervilhante do maior país tropical do mundo, ao passo que atores jogam bingo numa caixa de vidro. Os artistas oferecem 44 definições diferentes de “deus”, entre elas *Deus é nada*, *Deus é ódio* e *Deus é arte*.

Enunciado 19 (ID) **Maria Cristina**: *É a que mostrava as religiões. Eram quatro telões, mostravam, assim, religiões, essas seitas... Me pareceu, assim, que pegaram pedaços de religiões, uma coisa tão banal, parecia um Globo Repórter, não vi sentido naquilo ali, sentido nenhum. Uma sala escura e aquilo ali, tu olhando aquilo sempre se repetindo, padre Marcelo, uma seita, uma igreja, sabe? Coisas que tu estás vendo no dia-a-dia, mas que, de repente, podia ter uma proposta. Mas eu não gostei, não me interessei, fiquei olhando um pouquinho e saí.*

O enunciado da professora Maria Cristina não apresenta um diálogo com o contemporâneo por uma inércia dogmática (ID) quando afirma *não vi sentido naquilo ali, sentido nenhum*. Há o reconhecimento das imagens como algo conhecido, *Me pareceu, assim, que pegaram pedaços de religiões, uma coisa tão banal, parecia um Globo Repórter*, mas não se efetiva a compreensão de sua significação reproduzível na arte, apenas a repetição de imagens: *Uma sala escura e aquilo ali, tu olhando aquilo sempre se repetindo, padre Marcelo, uma seita, uma igreja*. Nesse caso não houve uma produção de sentido, pois ele não existe sozinho, “o sentido existe só para um outro sentido” que não foi percebido ou considerado ao questionar: *podia ter uma proposta. Mas eu não gostei, não me interessei, fiquei olhando um pouquinho e saí.*



Fig. 13 - Obra: *Piel en azul* (1947)  
 Artista: **José Clemente Orozco (México)**  
 Piroxilina sobre masonite, 171 x 122 cm

Orozco é tido como um intérprete plástico da história da América Latina. E, mais especificamente, um arguto narrador da história do México, retratando o mundo indígena, os conquistadores europeus, imbuídos de ideais heróicos e religiosos, mas transbordantes de violência, a visão dos agredidos, o crescimento das cidades, a ditadura. O artista colocou a serviço desses temas um estilo heróico, fundamentado no realismo.

Enunciado 20 **(CE) Márcia:** *Uma que eu gostei muito, não sei se é porque eu trabalhei também com os alunos, foi aquela do Orozco, agora não lembro se é pele azul, traduzindo 'Piel Azul', uma coisa assim. Tem várias dele. Eu gostei muito de trabalhar porque, assim, está sem a cabeça, tem todo o significado de tu não poderes falar. Eu trabalho com o EJA, em que as pessoas têm medo de falar, têm medo de desenhar, têm medo de se expressar. Donas de casa que casaram novinhas, perderam, assim, num sentido, aquela oportunidade de estudar, de evoluir e depois, muitas, assim, pararam, têm que ter agora aquele compromisso. Então, sim, agora elas estão tendo aquela oportunidade de retornar para a escola, então elas comentaram, foi muito apropriado pela situação delas, assim.*

O enunciado da professora Márcia apresenta uma produção de sentido não relacionada especificamente à obra, mas à compreensão criadora de um fazer pedagógico a partir da obra que dialoga com o contemporâneo, ao afirmar *uma que*

*eu gostei muito, não sei se é porque eu trabalhei também com os alunos, foi aquela do Orozco, agora não lembro se é pele azul, traduzindo 'Piel Azul', onde relata uma compreensão da significação da obra no contexto da sala de aula do EJA ao considerar a situação desses alunos, em que as pessoas têm medo de falar, têm medo de desenhar, têm medo de se expressar, e apresenta um desfecho de compreensão criadora em relação ao fazer pedagógico que foi provocado pela obra: Então, elas comentaram, foi muito apropriado pela situação delas, assim.*



Fig. 14 - Obra: *Banca* (2003)

Artista: **Teresa Margolles** (México, 1963)

Cimento, areia grossa e água de lavagem de cadáveres – 135 x 50 x 50 cm

Os resíduos humanos vem sendo há vários anos a matéria prima para as obras de Teresa Margolles, a quem sempre interessaram, em seu trabalho, os processos de transformação do corpo inerte. Não é a morte o tema, mas o destino da carne e seus resíduos. Os móveis urbanos feitos com cimento, utilizando-se água da lavagem de cadáveres do serviço médico forense, nos dão chaves sobre o último fim de um ser humano anônimo, cuja sorte foi parar na fossa comum.

Enunciado 21 **(CE) Maria Cristina:** *Que nem aquela da mesa, do cimento que foi feito com água do instituto médico legal, dos cadáveres. As crianças sentavam, eu não preparei as crianças antes, eu nem disse, então, todo mundo sentou naquele banco, naquela mesa de cimento, depois veio aquela mediadora e falou que aquele cimento é feito com a água onde são lavados os cadáveres do IML, e todo mundo AH! Sabe, aquilo, as crianças saem de lá chocadas com aquilo ali, isso aí, eu sei que faz parte de toda uma proposta, mas eu acho, assim, uma coisa muito agressiva.*

Enunciado 22 **(ID) André:** *Não, não entrei. Eu a vi dizendo que era aquilo, mas não entrei na obra. Não me agrediu, não me disse nada.*

O enunciado da professora Maria Cristina dialoga com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora, mas com estesia **(CE)**. Num primeiro momento, a professora descreve a obra e a reação dos alunos na interação com a proposta, ressaltando a experiência estética vivenciada pelos alunos, e apóia-se nessa vivência para reforçar o combate pessoal com a obra, *as crianças saem de lá chocadas com aquilo ali, isso aí, eu sei que faz parte de toda uma proposta*. Relata sua percepção em relação à obra, sem compreender a significação do enunciado da obra no dado contexto, *mas eu acho, assim, uma coisa muito agressiva*.

O professor André, no entanto, não se deixou envolver pela proposta, apresentando um enunciado que não dialoga com o contemporâneo por uma inércia dogmática (ID). Apesar de conhecer o enunciado da obra, *Eu a vi dizendo que era aquilo*, não permitiu que nada de novo fosse percebido, numa atitude responsiva de inércia no encontro dialógico com o enunciado da obra, *mas não entrei na obra*, assim como em relação ao sentido, *não me agrediu, não me disse nada*.



Fig. 15 - Obra: *Série After the rain (2003)*  
Artista: **Janaína Tschäpe** - *Video stills*



Janaína Tschäpe apresenta uma série de vídeos e peças em que mutações espontâneas são bastante evidentes. Corpos humanos que se transformam em monstros por meio de mutações irreversíveis. Diversas figuras femininas que, vestidas de forma até bizarra, saem da floresta e, sobrenadando num verdadeiro balé, se transmutam, vão inchando em diversas partes do corpo e, ao explodirem, é como se estivessem se reproduzindo e espargindo seus vestígios na corrente do rio. Num toque de pura sensibilidade, a artista consegue fazer com que essas transformações sejam repletas de poesia visual.

Enunciado 23 **(CE) André:** *Essa aí eu ainda me dei o trabalho de olhar. Tentei entender o sentido daquilo ali, mas naquilo, não vi sentido nenhum ali.*

Enunciado 24 **(CE) Márcia:** *Ah, tem uma que eu não entendi. Eu fiquei pensando, pensando e não entendi nada. Aquela que tem vídeos, tu entras, assim, e tem vários vídeos, é na água e fora, tem uma pintura, parecem, assim, umas borboletas. É, aquilo ali, eu também não sabia nem explicar. Tentei ver se fosse meio ambiente, mas não, também saí confusa com aquilo ali, não entendi o que ela quis. O corpo dela ia se transformando, ela deitada numa grama, era muito estranho, e as paisagens mudando, um pouco estavam bonitas, aos poucos tinha umas vacas no pasto. Daí, uma colega que trabalha no sítio disse das vacas, eu entendi. Agora, dessa mulher louca, eu não entendi, isso eu não entendi. Tem a ver com Ciências, tem a ver com meio ambiente, sei lá, fiquei meio confusa, assim, achei uma coisa que ficou bem absurda, estranha. Essa aí me chocou, não entendi, mas ela me chocou. Diferente da outra, ela me provocou algo, embora eu não tenha entendido.*

No enunciado 23, o professor André demonstra uma atitude responsiva ativa que tenta estabelecer um diálogo com a obra ao afirmar *Essa aí, eu ainda me dei o trabalho de olhar*, num combate que não apresenta um desfecho de compreensão criadora (CE), *Tentei entender o sentido daquilo ali, mas naquilo não vi sentido nenhum ali*. Bakhtin considera que o espectador, ao aproximar-se da obra, traz uma visão de mundo já formada a partir de um ponto de vista que determina o juízo sobre a obra que pode ser alterado ao ser submetido à ação da obra. Observa-se na atitude responsiva do professor de se colocar diante da obra e não “ver sentido”, caracterizando-se por uma produção de sentido.

A professora Márcia estabelece um diálogo com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora, mas com estesia **(CE)**, ao afirmar *Eu fiquei pensando, pensando e não entendi nada*. Observa-se um combate entre o sentido de estesia provocado pelo encontro dialógico com a obra com a compreensão do enunciado do artista, ao salientar *Essa aí me chocou, não entendi, mas ela me chocou. Diferente da outra, ela me provocou algo, embora eu não tenha*

*entendido*. Predomina na fala da professora uma dúvida em relação ao significado da obra, que impede uma construção de totalidade de sentido.



Fig. 16 - Obra: *Um año de basura* (2002)  
Artista: **Richard Moszka** (Toronto, Canadá, 1968) - Projeção de slides

A obra de Richard Moszka seleciona 155 slides que documentam o conteúdo da lixeira do artista durante um ano. Com eles, mostra-se ao público uma série de objetos, não somente privados, mas íntimos, pois descrevem não unicamente os gostos e os hábitos, como as capacidades de consumo e desperdício. O artista mostra como rituais despercebidos e aparentemente intransponíveis são, na realidade, as provas contundentes de uma existência.

Enunciado 25 **(CCb) Márcia:** *A que eu gostei da tecnologia foi aquela que tirou a foto do lixo. Aquela, eu achei o máximo, fiquei olhando e achando “ai, que bacana”, e fiquei pensando nos diferentes lixos. A gente conhece a identidade das pessoas através do lixo, eu achei muito bacana aquela. O resultado dá uma obra de arte como se fosse uma pintura, um efeito, uma composição, eu achei a idéia muito bacana, foi uma das que eu mais gostei. Esteticamente, é uma coisa que a gente despreza, tu não analisas, e tem ali toda uma vida da pessoa, da personalidade da pessoa toda. A gente vai saber quantas pessoas estiveram ali e se a pessoa vive sozinha ou não, o que consome, dá para ver tudo, toda a característica de uma família, de um ambiente através do lixo. O lixo revela muito.*

O enunciado da professora Márcia dialoga com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora (CCb) que considera o enunciado do artista ao afirmar *Aquela, eu achei o máximo, fiquei olhando e achando “ai, que bacana”, e fiquei pensando nos diferentes lixos. A gente conhece a identidade das pessoas através do lixo, eu achei muito bacana aquela.* Observa-se que houve uma fusão dos distintos atos de compreensão num contexto dialógico com o enunciado da obra ao reconhecer os signos e a compreensão de sua significação no dado contexto, *O resultado dá uma obra de arte como se fosse uma pintura, um efeito, uma composição, eu achei a idéia muito bacana,* através de um juízo de valor, ao afirmar *Esteticamente, é uma coisa que a gente despreza,* assim como o grau de profundidade da compreensão *tu não analisas, e tem ali toda uma vida da pessoa, da personalidade da pessoa toda.*

### 3.1.2. Sentidos produzidos na Mostra Cultural *hiPer>relações eletro // digitais*

A mostra cultural e tecnológica *hiPer>relações eletro // digitais*, promovida pelo Santander Cultural de 31 de maio a 5 de setembro de 2004, reuniu um conjunto de obras criadas a partir das inovações tecnológicas, como vídeo, fotografia, internet, *games*, DJs, VJs, moda, poesia visual, arte cinética, performance, cinema e música, entre outras expressões, objetivando estimular vivências artísticas com essas novas mídias que interpõem as realidades da tecnologia e da arte. Segundo Liliana Magalhães<sup>34</sup>, superintendente do Santander Cultural, a exposição “vem provocar”:

Provocar reflexões sobre essa nossa entrada palpável e hiperativa na sociedade do conhecimento. Provocar inquietações quanto ao universo de possibilidades e de linguagens artísticas proporcionado pelas inovações tecnológicas. Provocar a percepção de como estamos nos inserindo, voluntariamente ou não, no tempo presente (2004, p. 14).

<sup>34</sup> Superintendente do Santander Cultural, responsável pelo projeto geral e desenvolvimento da mostra. Citação retirada do Catálogo *HiPer>* (2004), p. 14.

Para os objetivos desta pesquisa, a participação de um grupo de professores nesse evento através de uma saída pedagógica caracterizou-se como um contexto significativo de vivências e reflexões em relação aos sentidos produzidos pelos professores no encontro com a arte contemporânea aliada ao uso das novas tecnologias.

Apresento algumas obras que foram citadas pelos professores, analisando os enunciados que respondem às provocações da mostra. Essa análise tem como foco observar a compreensão responsiva ativa dos professores através dos sentidos produzidos na relação dialógica com as obras, considerando a compreensão a partir das diferentes seqüências avaliativas (ID, CE, CCa, CCb).

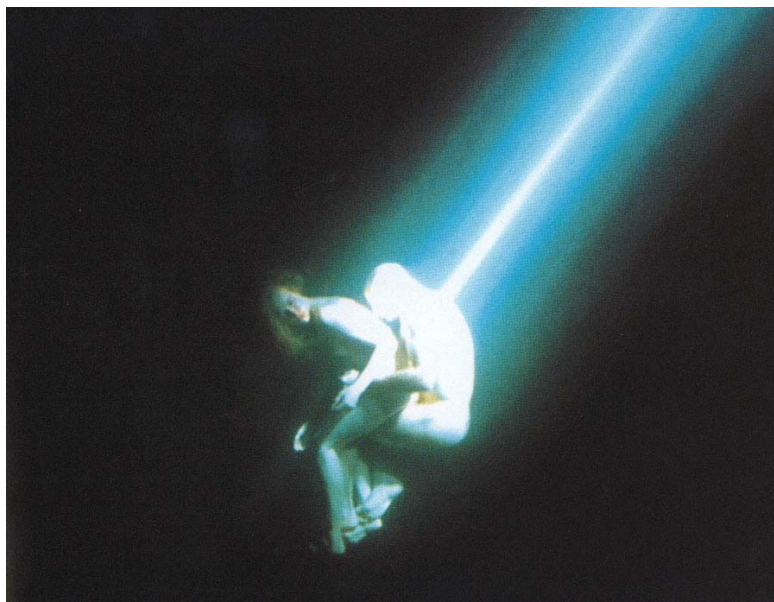


Fig. 17 - Obra: *Flex* (2000/2001)  
Artista: **Chris Cunningham** - DVD, 12'13''

O corpo de uma mulher e o de um homem são captados através de um feixe de luz brilhante, flutuando como num espaço cósmico. Numa série de edições curtas, eles brigam e mantêm relações sexuais. A obra é uma metáfora sobre o amor e o ódio entre homem e mulher<sup>35</sup>.

Enunciado 26 **(CCb) Marília:** *Aquela do filme que aparece aquela agressão sexual, aquela coisa, assim, aquilo ali também me deixou sabe, assim, primeiro meio de pânico, de ficar olhando aquelas imagens, porque tu relacionas com a tua vida, daí tu vês que não tem referência, aí tu buscas ali, buscas ali, tu ficas buscando e tu ficas parece que te repartindo em mil coisas para tentar absorver*

<sup>35</sup> As informações sobre as obras foram retiradas do Catálogo da mostra *HiPer*.

*aquilo ali. Então foram duas obras lá da hiper que me tiraram assim, como se tivessem me pinçando, assim, me coloca num outro lugar.*

Enunciado 27 **(CE) Zaida:** *Tinha outra também de umas relações, que tinha... que até era proibido, até os alunos nem poderiam chegar ali, homem e mulher, de violência, de sexo, de coisa também que despertava uma sensação estranha também, de estranheza. Saí dali, ai, não quero mais ver isso, não quero de jeito nenhum.*

Enunciado 28 **(CE) Elaine:** *Aquele ali me chocou também, não me fez bem ver aquilo ali. Então, tu imaginas, assim, nem digo um adolescente, mas um jovem de 18 anos, 19 anos que está na flor da idade, vai sair dali e vai para onde? Então, aquela ali, eu não gostei.*

Enunciado 29 **(CE) Mara:** *O filme aquele, eu não gostei, mas não era por causa da situação do nu, é da violência, não sei, eu não sei... A violência me incomoda, e aquele do homem meio que sangrando, sei lá, eu, aquela coisa, assim. Então, tudo aquilo ali não... Eu achei meio... eu não gostei. Não é pelo corpo, não é na parte de sexo, não é isso. É na coisa, assim, de não trazer o bonito, ser uma coisa, assim, com violência. Essa coisa com violência, eu não gosto. Então, essa obra, eu acho que me incomodou.*

Enunciado 30 **(CCa) Janaí:** *Por exemplo, quando a gente assistiu o Flex, quantas verdades estavam ali inscritas que moram nos sombrios inconscientes de cada um, que estavam ali naquela janela aberta e que, no fundo, no fundo, a gente estava no ambiente escuro, nenhuma enxergava a expressão da outra e nem dos outros que chegavam, mas eu vi uma verdade, e tinha várias verdades ali, não era uma verdade só. Aquilo sustenta a contemplação.*

Enunciado 31 **(CCa) Iara:** *A do casal produz um sentido para ti. Ela te disse tudo. Aquele do casal no vídeo, muitos que saíram da sala e disseram “como pode colocar uma coisa dessas”. E eu gostei, eu gostei principalmente da parte das sombras, do corpo. Como é bonito aquilo. Ele é forte, eu achei fantástico aquilo, é muito bonito, eu gostaria de ter visto outra vez, eu só vi uma, aí que eu acho que todos eles... A gente não tem que ver só uma vez, não consegue, tem que ver duas, três...*

O enunciado da professora Marília dialoga com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora **(CCb)**, que considera o enunciado da obra. Destaca como enunciado da obra a *agressão sexual* e descreve a produção de sentidos na interação como um estado *primeiro meio de pânico, de ficar olhando aquelas imagens*, causado pelo estranhamento em relação à situação representada, que mexeu com as questões internas e desencadeou um exercício de construção de uma totalidade de sentido, descrito como *porque tu relacionas com a tua vida, daí tu vêes que não tem referência, aí tu buscas ali, buscas ali, tu ficas buscando e tu ficas parece que te repartindo em mil coisas, para tentar absorver aquilo ali*. E conclui

relatando o estado de envolvimento com a obra como uma exotopia que é necessária para o acabamento estético, *como se tivessem me pinçando, assim, me coloca num outro lugar.*

Os enunciados 27, 28 e 29, das professoras Zaida, Elaine e Mara, dialogam com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora, mas com estesia **(CE)**. Sentido que relatam como sendo *estranho*, de *mal-estar*, *não gostei*, produzido principalmente a partir do estranhamento com a temática apresentada na proposta (a violência, a relação sexual, o nu), através do não-reconhecimento e compreensão dessa proposta como arte. O combate de sentidos resultou numa atitude de afastamento, *Saí dali, não quero mais ver isso, não quero de jeito nenhum* (professora Zaida), de negatividade em relação à obra, *Eu achei meio... eu não gostei* (professora Mara), *Aquele ali me chocou também, não me fez bem ver aquilo ali* (professora Elaine), impossibilitando, nesses casos, a construção de uma totalidade de sentido através do acabamento da obra.

O enunciado da professora Janaí dialoga com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora **(CCa)**, sendo diferenciado pelo nível de compreensão através de uma reflexão bem mais aprofundada da complexidade do exercício de construção de totalidades de sentidos que a interação com a obra pode provocar. A professora, ao questionar os diferentes enunciados que estão contidos naquela proposta e são visualizados a partir de verdades particulares, *quantas verdades estavam ali inscritas que moram nos sombrios inconscientes de cada um, que estavam ali naquela janela aberta*, salienta uma forma subjetiva de compreensão contemplativa através da construção de uma totalidade, *mas eu vi uma verdade, e tinha várias verdades ali, não era uma verdade só*. Ao considerar a verdade do enunciado do artista, deixa de ser apenas contemplação para ser compreensão criadora.

A professora Lara apresenta uma produção de sentidos na interação com a obra diferenciada das demais ao conseguir abstrair a temática e perceber beleza na obra, enfatizando os elementos formais e compositivos, como afirma: *eu gostei principalmente da parte das sombras, do corpo, como é bonito aquilo, ele é forte*. Percebe-se que o enunciado dialoga com o contemporâneo pelo combate com

desfecho de compreensão criadora (**CCa**) ao considerar a presença do elemento estético na construção da totalidade de sentido da proposta, sendo diferenciada pelo nível de compreensão, que não busca reconhecer apenas o reproduzível, mas também considera o irreproduzível, que caracteriza a poética da obra.



Fig. 18 - Obra: *Plasmid region* (2003)

Artista: **Patrícia Piccinini** - DVD PAL 16:9 COM ÁUDIO SURROUND 5.1, 3'

*Plasmid region* é um de seus trabalhos mais recentes e, segundo a artista, o coração de sua instalação na *Bienal de Veneza* de 2003. Estabelece uma metáfora sobre biotecnologia, a produção em massa. Não se sabe quem são esses seres, nem a que vieram; são mecânicos e carne, indeterminados; um tipo de corpo humano ou não, interior ou exterior, com sons reverberando sinais vitais e internos, permeados de melodia ao piano, doméstica e serena.

Enunciado 32 **(CE) Márcia:** *Aquilo, só uma coisa que eu olhei, e pensei o que é aquilo. Parecia só como se fosse um órgão interno. A primeira reação dá um pouco de nojo, aquilo meio que saindo umas coisas, mas foi a única coisa que eu senti um pouco. Não foi como aquele outro, que me chocou, e eu fiquei pensando. Esse ali é como se fosse um órgão interno, sei lá, qualquer órgão, a gente sabe que não existe, mas só um pouco de nojo, nenhuma coisa agradável, mas não que me chocou.*

Enunciado 33 **(CE) Zaida:** *Tinha umas coisas que também te davam uma sensação, despertavam uma coisa tão linda, e outros, tinha uma coisa que eram umas bolhas, eu senti que parecia um câncer, uma coisa, eu saí enjoada dali. Tem coisas assim também que te despertam, que te mexem. Não é só para a coisa estética, linda e maravilhosa, arte não é só isso.*

Enunciado 34 **(CE) Mara:** *Ah! É horrível, parecia uma ferida, umas coisas nojentas. Não, aquele foi terrível. Era nauseante. Me lembro, eu estava achando uma coisa mais pura, pensei "não, não", tu estavas tão singela, tu estavas tão*

*singela falando da obra. Ela era nojenta [risos]. Aquela meleca que saía de dentro, uma coisa horrível, não, aquela não.*

Enunciado 35 **(CCa) André:** *Eu gostei muito mais daquele da última exposição, aquele que saía umas bolas, assim. Aquilo, eu achei muito lindo, eu sentei e relaxei, muito lindo, aquilo. Num primeiro momento, pareciam tumores ou óvulos quando a mulher está expelindo o ovo na época da ovulação. Tudo isso me veio na cabeça, mas eu não me identifiquei com aquele outro lado ruim, eu me identifiquei mais com a questão da cor, da forma, da tranqüilidade, como aquilo saía, a coisa vital orgânica. Isso, eu gosto muito no trabalho de arte. A arte contemporânea tem muita coisa boa, tem esse lado que te mexe, com esse vital. Algumas pessoas, claro, se sentem incomodadas. Aquilo ali talvez incomodasse as mulheres, eu me lembrei disso, a questão do óvulo saindo, mas eu achei muito tranqüilizante.*

Enunciado 36 **(CCb) Janaí:** *Eu amei aquele. Era uma coisa tão pasteurizada, porque era uma imagem artificial, mas lembrava muito a questão interna, de corpo humano, de fluídos. Era muito orgânico. Acho que por isso que chamava tanta atenção. Era quase como abrir o ser humano por dentro e ver todas as melecas que tem lá por dentro, mas, ao mesmo tempo, aquela meleca tinha uma poesia, assim [risos], e aquela coisa da veia, ela fez muito bem, aquela artista, eu achei maravilhoso aquele.*

Os enunciados 32, 33 e 34, das professoras Márcia, Zaida e Mara, caracterizam-se por dialogar com o contemporâneo pelo combate sem desfecho de compreensão criadora **(CE)**, apresentando sentidos de estesia diferenciados diante da obra. O desfecho da professora Márcia ficou no campo da neutralidade de sentido quando afirma *nenhuma coisa agradável, mas não que me chocou*. A professora Zaida apresenta um desfecho que considera tanto sensações agradáveis quanto desagradáveis, compreendendo que ambas são provocações da arte, rompendo com a concepção de beleza, *Tem coisas assim também que te despertam, que te mexem. Não é só para a coisa estética, linda e maravilhosa, arte não é só isso*. A professora Mara apresenta como desfecho uma mobilização dos sentidos que desencadeou uma forte reação de repúdio à obra quando afirma *É horrível, parecia uma ferida, umas coisas nojentas. Não, aquele foi terrível. Era nauseante*, impedindo a construção de uma totalidade de sentidos pela negação de acabamento, ao expressar *não, aquela não*.

Os enunciados 35 e 36, da professora Janaí e do professor André, dialogam com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora **(CCb)**, salientando a estesia na produção de sentido. O professor André destaca: *Aquilo,*



*eu achei muito lindo, eu sentei e relaxei, muito lindo, aquilo. Ele descreve outros sentidos que foram mobilizados durante a apreensão estética, relacionados também ao enunciado da obra, mas enfatiza a escolha de acabamento pela plasticidade ao afirmar: mas eu não me identifiquei com aquele outro lado ruim, eu me identifiquei mais com a questão da cor, da forma, da tranqüilidade, como aquilo saía, a coisa vital orgânica. A professora Janaí também ressalta a qualidade plástica da obra, Era uma coisa tão pasteurizada, porque era uma imagem artificial, construindo uma totalidade de sentido, mas, ao mesmo tempo, aquela meleca tinha uma poesia.*



Fig. 19 - Obra: *UNION* (2000)  
Artista: **Bill Viola** - VIDEOCOR, 8' EM LOOPING

*Union* é um estudo sobre sofrimento e êxtase. Mostrados lado a lado, um homem e uma mulher se contorcem sob uma intensa pressão emocional desconhecida. O trabalho é um documento sobre a condição humana e nossa ansiada luta pela totalidade e perfeição.

Enunciado 37 **(CCb) Elaine:** *Lá embaixo, que é o corpo da mulher, era a mulher, os dois, o homem e a mulher, que iam se transformando, era uma coisa sensacional aquilo, eu gostei demais daquilo. Eu fiquei imaginando, assim, ali, transformando, a gente vai ficando velha, de repente, assim, como é que eu vou voltar atrás, ver como eu era sem olhar as fotos. Então, tu podes imaginar muita coisa, voltar atrás, ficar onde tu estás, ir bem longe. Eu achei aquele ali sensacional.*

Enunciado 38 (CCb) **Iara**: *Eu gostei daquele do homem e da mulher, eu gostei muito daquele porque, primeiro, tu ficas olhando, eles vão começando a transformar o corpo, o rosto, o músculo. Como eu gosto muito do teatro, eles mexem, o corpo deles fala. Eu gostei daquilo. A gente sabia que eles estavam sentindo uma tristeza, uma dor, uma coisa. Daí, tu começa a imaginar por quê. E os dois, a gente vê nítido que é por uma coisa só, os dois estão pela... e aí tu começa a viajar naquilo, e é tão bonito. Daí, eu descobri que um, ele usava aliança, ele usa aliança, não sei se aqui dá para ver, mas ele usa aliança. Aí, ela usa de viúva, ele morreu.*

Os enunciados da professora Elaine e Iara dialogam com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora (CCb). Percebe-se a construção de uma totalidade de sentido através do exercício de apreensão estética da obra por meio da reflexão sobre a vida relatada na fala da professora Elaine, *Eu fiquei imaginando, assim, ali, transformando, a gente vai ficando velha, de repente, assim, como é que eu vou voltar atrás, ver como eu era sem olhar as fotos. Então, tu podes imaginar muita coisa.* A professora Iara salienta a apreensão estética pela expressividade corporal, *Como eu gosto muito do teatro, eles mexem, o corpo deles fala. Eu gostei daquilo.* Descreve a mobilização dos sentidos e os caminhos investigativos percorridos na construção da totalidade de sentido a partir da inserção no contexto dialógico da obra.

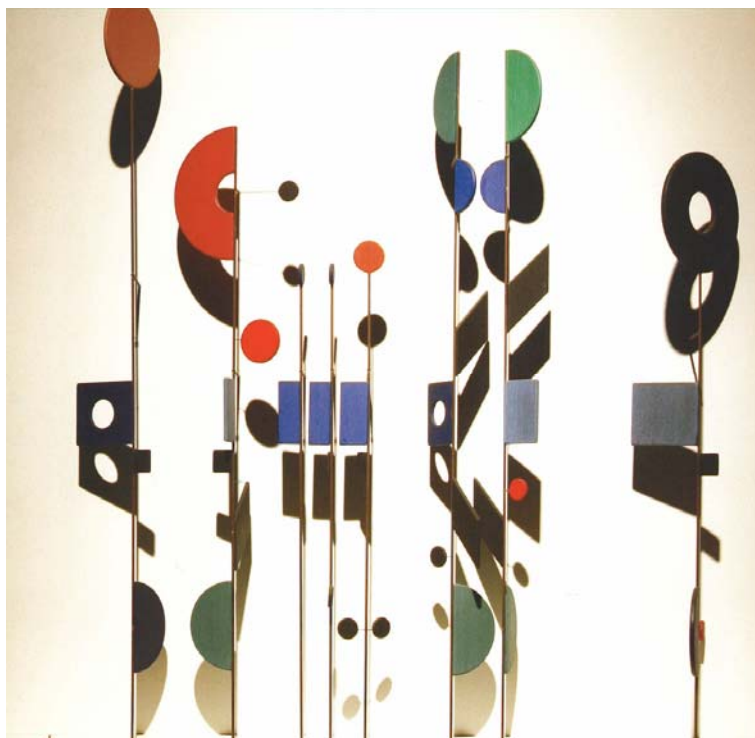


Fig. 20 - Artista: **Abraham Palatnik**  
Objetos Cinéticos

Palatnik é um dos fundadores da arte cinética no mundo, pioneiro das interfaces entre tecnologia e arte no Brasil. *Hors-concours* da 4ª edição do Prêmio Cultural Sergio Motta, ele apresenta sete obras, entre *Aparelhos Cinecromáticos* e *Objetos Cinéticos*, que datam dos anos 50 aos dias atuais. Segundo o artista, “a evolução do ser humano está ligada diretamente à adoção da tecnologia e da informação e, sem dúvida, faz parte de um projeto”.

Enunciado 39 **(CCa) André:** *Esse trabalho, por exemplo, eu achei muito mais interessante porque, em alguns momentos, ele usava o vidro com as projeções de luz. Aquilo ali, para mim, funcionava muito mais do que outro trabalho, que tinha uma televisão com o vídeo gravado.*

Enunciado 40 **(CCa) Mara:** *A obra que me chamou muito a atenção é essa aqui, eu gosto imensamente. Que eu poderia parar, ela tinha movimento, que eu poderia parar nela. Ela fecha comigo porque eu não sou muito de virtual e de coisas assim. Então, as outras coisas não me chamaram muito a atenção, porque é meu estilo, sei lá, pela cor, pela harmonia, pela forma, tudo, eu achei essa obra interessante. Foi uma das primeiras que a gente viu quando passou.*

Enunciado 41 **(CCa) Iara:** *Outra que é bobinha, o quadro em movimento. Viste que legal, tu tens um quadro em movimento. Eu fiquei... aquilo ficou na minha cabeça, um quadro em movimento. Tem um que era umas bolinhas que mexiam, era tão... Mas eu achei fantástico, tu já pensaste, ter um quadro em movimento, olha como é que está a tecnologia.*

Os enunciados 39, 40 e 41 dialogam com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora (CCa), apresentando semelhanças nos sentidos de estesia que são produzidos em relação à apresentação formal da obra. O professor André apresenta uma positividade em relação à obra, provocada pela combinação de diferentes materiais na construção da proposta, justificando, assim, a construção da totalidade de sentido. A professora Mara também ressalta os elementos formais, *pela cor, pela harmonia, pela forma, tudo, eu achei essa obra interessante*. A professora Iara descreve a estesia provocada pela compreensão formal da obra, *aquilo ficou na minha cabeça, um quadro em movimento*, desencadeada pelo reconhecimento dos elementos formais que são reproduzíveis do enunciado e que estão explícitos na obra.



Fig. 21 - Obra: *TIDE TABLE* (2003)  
 Artista: **William Kentridge** - animação em 35 MM  
 (transferida para DVD), 8'56''

Kentridge retorna a seu protagonista, Soho Eckstein, industrial e corretor de imóveis. Essa personagem aparece freqüentemente em seus trabalhos anteriores, tais como *Stereoscope* (1999). O artista trata de forma evidente a questão de Soho e sua identidade jovem. E questiona: somos nós os mesmos? Nossa identidade jovem é alguém totalmente outro com quem evitamos nos deparar? Está protegida, desprezada?

Enunciado 42 **(CCa) Mara:** *É uma obra bem interessante, essa obra, eu gostei. E as outras, assim, não me trouxeram grande interesse. Esta obra que mudava, muito linda. Tinha movimento também. Te lembra todos aqueles filmes, que coisa interessante aquilo, maravilhoso, a água chegando, muito lindo, não tenho nem idéia como pode ser feito aquele.*

Enunciado 43 **(CCa) André:** *Ah, esse aí, eu adorei, eu achei fantástico e tem tudo a ver comigo porque eu gosto muito de desenho. Ele usou o desenho, usou a animação, e eu também observei o público. Eu acho que eu entrei umas três, quatro vezes nessa sala para olhar. Antes que vocês entrassem, eu já tinha entrado. Então, eu vejo que ele trata, assim, muitas coisas do inconsciente da gente naquilo ali, não precisa ter narração, não precisa ter nada. Tu acompanhas e tu entendes a história. Cada um vai entender da sua maneira.*

Enunciado 44 **(CCa) Iara:** *Esse aí também, ele, nossa! Olha o desenho, o trabalho que ele teve, o jeito de mudar as coisas, fantástico. E como fala de tudo. Fala até de religião, ele aborda um monte de coisas. O desenho está em movimento, ele se desmancha no outro. Primeiro, nós percebemos, só tem militar, tem boi, tem boi na água. Depois, surge da água uma cena, parece que morre alguém, que ele segura, ele está dormindo. Começa, e a gente teve que ver tudo de novo, e ele é longo, é bem demorado, bem trabalhado.*

Os enunciados 42, 43 e 44 também assemelham-se nos sentidos de estesia produzidos em relação à apresentação formal da obra ao dialogarem com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora (CCa). Nesse caso, há concordância estética, pois a obra, apesar de se materializar num suporte tecnológico, apresenta a linguagem do desenho como meio de expressão, com a qual os professores estão familiarizados, e a temática é agradável. Como relata o professor André, *tem tudo a ver comigo porque eu gosto muito de desenho*. A professora Lara também comenta: *nossa! Olha o desenho, o trabalho que ele teve, o jeito de mudar as coisas, fantástico*. Na opinião do professor André, o enunciado da obra fica explícito na seqüência de imagens: *não precisa ter narração, não precisa ter nada, tu acompanhas e tu entendes a história. Cada um vai entender da sua maneira*.



Fig. 22 - Obra: *POLITICAL MISTAKES* (1998)  
 Artista: **Betty Leirner** - VIDEOPROJEÇÃO HI8/SVHS,  
 ISRAEL E JORDÂNIA, 20' EM LOOPING

Filmado em Israel e na Jordânia, *Political Mistakes* projeta paisagens, algumas suaves, outras urbanas e históricas; sobre essas imagens, sobrepõem-se palavras traduzidas em várias línguas – inglês, árabe, hebraico, iídiche e japonês – que não são usadas como narrativas, mas como associações em torno do tema, buscando a compreensão da interdependência das realidades através das relações entre música e imagem. A artista sugere, deseja ou busca uma solução para os intrincados problemas do Oriente Médio.

Enunciado 45 (CCb) **Marília:** *É como aquela imagem lá da hiper-exposição, lá do beduíno, que eu estava muito bem, apreciando aquilo ali, enquanto era um muro das lamentações, aquelas mulheres, aquele drama. Estava quase chorando, ali, na frente daquela imagem, mas quando a gente ia sair, que eu olhei aquela cavalgada de beduínos, eu entrei na imagem, como se estivesse colocada lá dentro. Então, aquilo ali realmente foi uma sensação superinteressante. Eu me senti capturada pela imagem. Daí, depois, tu voltas. Mas essa sensação de tu te jogares na idéia do artista, é isso que eu achei maravilhoso. É como se tu desses um salto no abismo, assim, pra imagem.*

A professora Marília, na interação com o enunciado da obra, dialoga com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora (CCb). Inicialmente, relata uma relação superficial estabelecida com a imagem a partir do olhar *eu estava muito bem, apreciando aquilo ali, enquanto era um muro das lamentações, aquelas mulheres, aquele drama*. Depois, descreve um segundo momento, em que ocorre a construção de uma totalidade de sentido na apreensão estética da obra, ao ressaltar *eu entrei na imagem, como se estivesse colocada lá dentro*, a partir da participação ativa como espectadora na conclusão do evento estético *então, aquilo ali, realmente foi uma sensação superinteressante. Eu me senti capturada pela imagem*. E finaliza comentando a atitude exotópica realizada na conclusão da obra e os sentidos produzidos na construção de uma totalidade: *Daí, depois, tu voltas. Mas essa sensação de tu te jogares na idéia do artista, é isso que eu achei maravilhoso*.

### 3.1.3. Sentidos produzidos na 26ª Bienal de São Paulo

A Bienal de São Paulo é um importante evento que nos conecta com as produções artísticas da atualidade em evidência no contexto nacional e internacional. Na sua 26ª edição, realizada de 25 de setembro a 19 de dezembro de 2004, reuniu em torno da temática do *Território Livre* as propostas artísticas de 135 artistas oriundos de 55 países, tornando-a uma das maiores exposições em termos internacionais e também em afluência de público, oportunizando principalmente aos estudantes o convívio com a arte contemporânea através de uma ampla ação

educativa. O conceito de território livre, segundo o curador Alfons Hug<sup>36</sup>, tem várias dimensões, destacando-se a dimensão estética no contexto da Bienal:

Na estética, o território livre começa onde o mundo convencional termina. Designa aquele espaço no qual a realidade e a imaginação estão em conflito. Os artistas são os guardiões das fronteiras de um reino situado além da sociedade administrada, em paragens não mais alcançadas pelo poder interpretativo das instâncias política e econômica. Ao passo que todos brigam incessantemente em torno da pergunta sobre o que pertence a quem, a arte define as relações de propriedade a sua maneira. No domínio da estética, tudo é de todos.

A participação no evento da Bienal de São Paulo cria possibilidades de o professor enriquecer o seu conhecimento cultural e pedagógico por meio da arte e ficar atento às discussões atuais que estão ocorrendo no campo da estética e da cultura. O contato com as propostas artísticas pode ajudar os professores a entender os procedimentos utilizados na arte contemporânea e oportunizar vivências significativas de apreensão estética.

A saída pedagógica à 26ª Bienal de São Paulo realizada com professores da rede municipal de Canoas teve como objetivo proporcionar o contato com a arte produzida na atualidade através de uma vivência significativa de um grupo articulado em torno de um mesmo interesse: visitar a Bienal. Essa iniciativa pioneira comprovou que, a partir do desejo e da organização dos professores interessados, pode-se ousar e viabilizar essas vivências culturais, que são fundamentais na formação continuada dos professores, tornando-as uma ação efetiva e necessária, tendo em vista que a maioria dos professores de arte não considera essa prática possível, sendo necessário criar a cultura de vivência artística nos professores através da formação continuada. Como salienta Barbosa (2002, p.14):

Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

---

<sup>36</sup> A citação e os dados referentes à 26ª Bienal de São Paulo foram retirados do *site* da Fundação Bienal [www.fundacaobienal.com.br](http://www.fundacaobienal.com.br).

A minha participação nesse evento foi conduzida pelo olhar de pesquisadora, focada na percepção dos sentidos produzidos por mim e pelas colegas no encontro com a arte contemporânea nesse contexto tão significativo de vivências com o outro, no caso, a obra, o enunciado do artista, o enunciado da colega, do mediador. Durante os quatro dias em que estivemos em São Paulo, visitamos a 26ª Bienal de São Paulo (em duas oportunidades), a exposição *As 100 maravilhas do Impressionismo e Referências* e o acervo no Museu de Arte de São Paulo (MASP), a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Museu Afrobrasil e o Museu de Arte Moderna (MAM) (no Parque Ibirapuera).

Foi proposto ao grupo, após as nossas visitas à Bienal, um momento de troca de sentidos em relação às vivências obtidas nesse evento, como contribuição para a pesquisa, mas, diante da intensidade de atividades, que se estenderam também ao comércio local, deixando-nos exaustas ao final de cada dia, esse encontro só foi viável alguns dias após o nosso retorno. Constatei novamente o que já havia acontecido com o evento da Bienal do Mercosul: a necessidade de uma exotopia para a elaboração dos sentidos após um momento de vivência estética muito intensa. Como relatam as professoras:

**Márcia:** *Eu acho que o importante, assim, o bom é tu ficares nessa viagem, olhando, depois tu vais ter tempo para ler. Agora vai ter as férias, não precisa ser rápido, assim, mas o bom, primeiro, é esse momento porque é gostosa, a sensação.*

**Mariza:** *Eu deitava e ficava só imersa nesse todo de encantamento. Agora comecei a ler, mas eu estava em um estado de encantamento, e aí só me interessava olhar as imagens. Agora, já deu.*

Reunimo-nos no dia 17 de dezembro na SMEC para um “Encontro de Sentidos”, que contou com a minha participação e a das professoras Mariza, Janaí, Márcia Elisa. Esse encontro, para nós, foi muito significativo. Sentimos a ausência da professora Elaine, que, por motivos particulares, não pôde comparecer. As falas foram gravadas em áudio e transcritas, constituindo-se num importante registro de vivências, que foi anexado ao relatório da saída pedagógica.



Essa vivência foi fortemente marcada pelas relações dialógicas estabelecidas no grupo como provocadoras de novos sentidos em relação ao contexto da Bienal, onde o olhar do outro, o acabamento de sentido estético do outro contribuiu para a construção de novos significados na apreensão estética. Como afirma Brait (2001, p.79):

O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Observo também na interação do grupo com as obras que as mudanças e rupturas no campo da arte contemporânea determinam novos modos de percepção e de cognição em que as grandes mudanças ocorreram no eixo da percepção. Segundo Oliveira (2003, p.89):

Em última instância, espera-se desse outro que se ponha em relação com a obra e dela participe inteiramente, não somente por intermédio de seu intelecto, mas de toda a sua rede sensorial pois é, inclusive, contando com a sensibilidade do corpo inteiro do visitante que a obra se completa.

Destaco um trecho do diálogo estabelecido entre as professoras Janaí e Mariza em relação a uma instalação da Bienal, demonstrando essa necessidade da participação ativa do espectador na construção de uma totalidade de sentido inserida na categoria da estesia, que foi construída também a partir do olhar e dos sentidos do outro:

**Janaí:** *Uma, assim, que foi de uma sutileza que, no início, eu não dei muita bola para ela, era aquela parede de vidro. Tinha um poema que falava da natureza, as letras eram vazadas, entrava o ar de São Paulo, o ar do Ibirapuera e, ao mesmo tempo, aquele poema era uma metalinguagem daquilo que estava aparecendo ali atrás, e era justamente assim que eu comecei a me lembrar, era sobre o nosso cotidiano, porque eu não enxerguei de cara, porque eu tive que... eu vi que tinha alguma coisa, assim, eu fiquei com preguiça.*

**Mariza:** *Essa foi uma das obras pela qual nós passamos batido no primeiro dia.*

**Janaí:** *Eu vi que tinha uma coisa escrita, no primeiro dia, e não fui olhar. Por que eu não fui olhar? Então, eu fiquei pensando sobre as sutilezas da correria do dia-a-dia, o que a gente não faz nas grandes cidades, perde uma borboletinha voando. Estava ali a obra, e quase todo mundo passava inerte a ela, estava ali com todo aquele visual do Ibirapuera, com aquelas letras vazadas, aliás, ela era de uma estesia total, ela só faltava ter gosto, ela tinha tudo. Ela tinha visual, tinha cheiro, tinha imagem.*

**Mariza:** *Tinha o aroma que vinha de fora, eu fiquei bem impressionada também.*

**Janaí:** *Eu achei fantástico, e era de um italiano. Eu só recordo que o nome do cara era Máximo, e tinha mais uma coisa, e era italiano, o que fez a obra e*

*pegou a poesia da Amazônia peruana, de um cara que tinha o nome de Castro, que, a princípio, eu achei que era brasileiro.*

**Mariza:** *Mas essa obra, em princípio, eu olhei e comentei “as letras têm volume”. Porque tu olhas de lado, parece que ela é recortada e colada. Depois, olhando, nossa! Ela é transparente, e o volume é porque tu estás olhando de lado, é vazada, e aí me encantou muito. Foi uma alegria transbordante, porque, de uma coisa completamente indiferente, aí, depois, tu lês o poema. Ah, o poema é bonito. Depois, tu vais entrar na proposta do artista e vês o que a obra traz de fora.*

**Janaí:** *Dá para fazer um diálogo não só com o texto, mas a gente, com o que está ali fora.*

**Mariza:** *O texto é o mediador com o que tinha ali fora.*

**Janaí:** *Tinha muita coisa em jogo ali.*

**Mariza:** *Olha que figura linda essa. O que está fora, a natureza, entrou através do texto, daquelas letras vazadas. Isso é um poema.*

**Janaí:** *Eu achei fantástica aquela obra. E a transparência...*

**Mariza:** *Cada letrinha trazia para dentro daquele espaço aquele momento que estava acontecendo, chuva, vento, as pessoas passando por ali, conversando, dia ensolarado.*

**Janaí:** *E elas se metamorfoseavam no espaço, tanto que a gente tinha dificuldade de enxergar.*

**Mariza:** *Sim, dependendo de onde tu olhavas, tu não enxergavas que tinha coisas escritas.*

**Janaí:** *Eu achei fantástico aquilo.*

**Mariza:** *Olha a idéia do cara. É uma coisa assim que, depois, parece uma coisa muito simples, em escrever um poema num quadro de acrílico. Olhamos quanto sentidos nós produzimos...*

Esses novos modos de percepção na arte contemporânea têm a intencionalidade de mobilizar os sentidos, “reanimando o que nele estava anestesiado para ver, ouvir, degustar, aspirar, tatear e, pelas vias do seu corpo, reencontrar o prazer de sentir prazer estético” (OLIVEIRA, 2003, p.91). Essa experiência de estesia foi relatada pela professora Janaí no encontro com a obra “Comer o coração”.

**Janaí:** *Outra que também eu não posso deixar de falar é o “Comer coração”, lembram? Aquela do plasma, na subida, tinha aquela mulher nua, com o corpo com umas pinturas, assim, e depois eu fiquei um bom tempo sentindo ela espernear. Ela esperneava, ela tentava se debater, e aquilo sufocava e parecia que ela não conseguia sair daquele lugar, e a possibilidade de sair dali era mínima. E aquela coisa do ferro, não sei de que material é aquela estrutura, foi fundida em algum lugar, e comer o coração, ela estava ali, parecia que lutando contra o mundo, contra todos, com uma arte no corpo que brigava com a estrutura metálica em volta dela. Eu me senti ali, parecia que era eu que estava esperneando ali e não tinha som. Na minha cabeça, por um lado, foi bom eu não ter assistido à performance porque, na minha cabeça, imaginava os sons, os grunhidos que ela devia, talvez, ela não tenha dado, mas foi uma obra que se montou em mim e não ali, isso que achei interessante, ela se montou dentro de mim, e o lugar onde escolheram era quase o coração da bienal, ali naquela subida, ela estava numa parte bem no meio, centralizada entre o teto e o chão,*

*e aquela obra me tocou muito, assim, foi o que veio dela, até agora, foi isso. Ainda estou reverberando ela, mas foi, sem dúvida, aquela do vazado e “comer o coração” foram as duas que me tocaram mais.*

A percepção dos sentidos foi influenciada pelo outro, mas também a própria experiência de interação, a ação responsiva no encontro com a obra foi conduzida em alguns momentos pela ação do outro. Destaco o relato de uma experiência de interação caracterizada por momentos de dúvida em relação às rupturas e às mudanças no papel do espectador, relatada no fragmento de diálogo:

**Rejane:** *A obra das portas.*

**Márcia:** *Ai, das portas. Aquele das portas, tu estavas?*

**Janaí:** *Eu fui, eu fui abrindo...*

**Rejane:** *Aquele que tinha três portas.*

**Mariza:** *Ah, mas aí que está, eu me dei conta por causa da Janaí. Eu jamais teria aberto aquelas portas.,*

**Márcia:** *Mas olha o que aconteceu, eu e a Elaine entramos, nós entramos num lado e ficamos olhando, e nisso sai uma mulher. Aí nós ficamos paradas, paralisadas. Nós ficamos pensando, “não, a mulher saiu da porta”, e nós ficamos esperando, “o que ela vai fazer”. Não, ela estava só passando, assim, ela foi embora. Eu pensei que era uma performance. Eu pensei “e agora”, nós ficamos olhando, assim, “o que vai acontecer agora se ela saiu dali” nós ficamos olhando uma para a outra. Olhamos, e não aconteceu nada. Então, vamos, acho que ela está como nós. Vamos entrar ali. Entramos, mas primeiro espiamos bem, assim, vamos passar, daí a gente passa para o outro lado.*

**Mariza:** *Mas daí é que tu fazes a obra acontecer.*

**Rejane:** *O que chama é a luz, tu vais, abres a porta, e a luz desaparece, que sensação.*

**Mariza:** *Tem alguma coisa por trás, tem alguma coisa acontecendo por trás.*

**Márcia:** *A porta.*

**Janaí:** *Tinha alguma coisa naquela sala que dava a idéia de que tu não podias mexer nas portas. Eu não me lembro o que era. Tinha alguma coisa que dizia que não podia mexer.*

**Rejane:** *Uma estava interditada.*

**Janaí:** *Eu me senti bloqueada. Aí, eu pensei, “eu me tranco a vida inteira”. Bienal, eu tenho que experimentar tudo, nem que me xinguem. Eu vou abrir essa porta agora. Eu fiquei muito chocada com essa minha atitude. Essa coisa de tu permitires, dá um frio na barriga, mas eu vou entrar. Ah! É muito bom, como nós rimos.*

**Márcia:** *É muito bom, sim. Que pena que a Elaine não estava aqui para contar o que sentiu.*

**Janaí:** *Eu não ia lembrar das portas se vocês não falassem.*

**Mariza:** *Eu achei legal porque eu fui no embalo de vocês, eu não teria aberto porque aquela porta interditada estava me dizendo que não era para entrar. Apesar da curiosidade, eu não ousaria. E aí, a Janaí foi, eu vou lá. Vamos embora.*

O impulso, a negação, a dúvida, o bloqueio, o medo, a descoberta são sentidos que perpassam o encontro com a obra através da experiência de ação

estética. O outro teve um papel fundamental na produção de novos sentidos, constituindo-se a vivência da Bienal numa experiência dialógica de produção de sentido com o outro.

### 3.2. Dimensão sujeitos, pesquisadora e obra

Nesta pesquisa, além de problematizar os sentidos produzidos pelos professores no encontro com a arte contemporânea, interessa-me, também, produzir conhecimento em relação à arte e ao ensino de arte para qualificar minha prática como formadora de professores, subsidiando assim as ações de formação continuada na área da Arte. Segundo Maraschini (2004, p.105), como pesquisadores no campo das ciências humanas, o fato de perguntar produz tanto nos sujeitos quanto no pesquisador possibilidades de autoprodução de autoria. Os sujeitos da pesquisa “também são observadores ativos, produzem outros sentidos ao se encontrarem com o pesquisador, participam de redes de conversações que podem ser transformadas a partir de novas conexões, novos encontros”.

A inserção no campo de pesquisa permitiu estabelecer uma relação dialógica com os profissionais da educação, conhecendo seus conceitos, pressupostos, inquietações e vivências na área da Arte e do ensino que foram pontuados nas entrevistas e transcritos como enunciados, constituindo-se um texto em potencial que expressa a especificidade do pensamento dos sujeitos. Como salienta Maraschin (2004, p.105), “e aqui o próprio método é uma intervenção, no sentido de propor a possibilidade do exercício da posição de observador, de autoria”.

Para Bakhtin (2000, p.229-230), o texto oral ou escrito é um objeto de estudo e representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção. O autor afirma que, nas ciências humanas, o que interessa é “o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto”.

Este estudo procurou, além de perceber os sentidos produzidos na ação responsiva dos sujeitos no encontro com a arte contemporânea, compreender também a concepção que os professores têm do lugar do espectador na apreensão estética e como eles se sentem nesse lugar de interação com as propostas artísticas da atualidade; a importância do mediador na intermediação das obras (no caso das Bienais) e a participação dos alunos nesse evento. Esses enunciados compõem um material precioso de análise e reflexão sobre as mudanças no campo da arte a partir do olhar dos professores. Como afirma Bakhtin (2000, p.340):

O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido.

Como definem a arte contemporânea? O que refletem os enunciados dos sujeitos em relação à arte contemporânea e ao lugar do espectador na construção do sentido na obra? Apresento alguns enunciados dos professores que respondem as questões acima, mostrando concepções em relação à arte contemporânea:

*Fica difícil definir porque ela muda muito rapidamente. A falta de definição é uma dificuldade de compreensão. Eu acho difícil.*

Prof. Luis Carlos

*Arte contemporânea é o momento hoje, a arte é o agora...*

Profª Márcia do Valle

*Atualidade, uma palavra – tema atual se transformando numa arte.*

Profª Elaine

*No caso, eu acho que é uma arte bem da nossa realidade, uma crítica, falando como é a realidade atual, só que a linguagem não é tão acessível como deveria ser. Se eu não tenho as informações, eu chego ali e de repente eu não vou entender.*

Profª Márcia Elisa

*É uma visão da realidade, da maneira que o artista interpreta o mundo hoje. Alguns trabalham de uma maneira bem mais estética, bem mais agradável, outros com um trabalho de mais difícil interpretação. É a arte daquele momento que o artista faz. Pode ter outros artistas com outras idéias, usando conteúdos completamente diferentes, é um trabalho de época.*

Profª Guiomar

*Eu diria que é uma arte que está realmente hoje a serviço de uma mudança, uma transformação no mundo. A arte contemporânea é engajada, é política, mesmo que o artista não se proponha a isso.*

Profª Andréa

*Eu definiria como uma arte de urgência, assim, no sentido de que o artista está vivendo, está sentindo as coisas e ele não tem o tempo do amanhã e do posteriori pra realizar aquilo, tem que ser no agora... eu acho que, para mim, é urgência, velocidade, é emergência, hoje, agora.*

Profª Marília

*É uma coisa muito surpreendente, enigmática, que às vezes a gente define o enigma, traduz, descobre e às vezes não decifra. Diria que é indecifrável, não, seria uma palavra, aí, é muito radical, mas é uma surpresa muito boa que instiga muito a reflexão. Tu tens que pensar muito para poder entender.*

Profª Mariza

*A arte contemporânea é um espelho do que acontece com a gente, com a sociedade atual, ela é um espelho de uma sociedade que está perdida, muitas vezes frustrada, mas que, ao mesmo tempo, enxerga poesia nessa frustração.*

Profª Janaí

As falas dos professores apresentam um leque de definições para a arte contemporânea, possibilitando estabelecer algumas reflexões em relação a esse conceito. O professor Luis Carlos salienta que *é difícil definir porque ela muda muito rapidamente*, e esse seria um limite para a compreensão dessas propostas artísticas. As professoras Márcia do Valle e Elaine apresentam a questão da *atualidade* enquanto temática e do *hoje*, ressaltando o instantâneo, o *agora* das propostas artísticas. A professora Marília reforça a idéia da *urgência, da velocidade, é emergência, hoje e agora*. A professora Márcia Elisa amplia essas concepções ressaltando a presença da *crítica à realidade atual* e a necessidade de ter informações em relação à linguagem para o entendimento das propostas. A professora Andréa traz a questão da arte *engajada, política a serviço de uma mudança*. A professora Guiomar concorda com a *visão de realidade*, mas enquanto uma interpretação do artista que pode ser de um ponto de vista da *estética*, com trabalhos *bem mais agradáveis*, ou de *mais difícil interpretação*. A professora Janaí também considera a arte contemporânea *um espelho da sociedade atual*, considerando-a *perdida, muitas vezes frustrada, mas que, ao mesmo tempo, enxerga poesia nessa frustração*. A professora Mariza apresenta a idéia de *enigma*, que pode ou não ser decifrado, exigindo um *pensar muito para poder entender* e que, quando decifrado, resulta numa *surpresa muito boa*, talvez um momento de estesia.

Percebe-se que há uma produção de sentidos muito significativa em relação à arte contemporânea nas definições apresentadas pelos professores, em que os diferentes pontos de vista e conceitos traduzem a diversidade das propostas artísticas atuais.

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),

Os professores têm um importante papel no desenvolvimento cultural das futuras gerações, apresentam um lugar de alteridade em relação aos seus alunos, tanto no campo conceitual quanto metodológico. Nesse sentido, é importante que o professor desenvolva um olhar exotópico em relação à cultura e também em relação a sua prática pedagógica para poder recontextualizá-la diante dos desafios que a arte contemporânea apresenta. É importante que o professor se desloque do lugar da sala de aula no tempo e no espaço e, a partir desse afastamento, tenha vivências estéticas pessoais para fundamentar sua prática.

Efland (1998, p.16) salienta que “as obras de arte apresentam a nossa percepção formas de sentir criadas pelos artistas, tornando-as disponíveis para a cognição”. O artista deixa de ser um criador para ser um propositor de situações que pedem a interferência do espectador.

Além das mudanças no processo de criação e no conceito de obra, outro aspecto importante a ser considerado na transformação da arte nas últimas décadas é a mudança no papel do receptor da obra. Como explica Oliveira (2003, p.90):

Em dado espaço, fundem-se múltiplos materiais em suportes de natureza variada, sons, movimentos, cores, volumes, formas, em um arranjo convocador da interação do visitante que não pode mais estar fora, pois para ele foi criado um lugar de integrante da obra. Neste novo posto, sua tarefa é a de um articulador, portanto de um criador que, por sua ação, vai finalizar a obra.

Na perspectiva da autora, esse papel do receptor antecede o momento de apreensão da obra, ele já está atuante “no ato de fazer a obra acontecer”. O lugar do receptor encontra-se instalado na “estruturação discursiva” da obra, e é desse lugar que ele a apreende. Segundo Oliveira (2003, p.90), “na arte contemporânea, não há recepção sem essa atuação do sujeito em nível criativo (...) Sem o receptor aderir à obra e nela desempenhar os papéis que lhe forem determinados, a obra não se completa”.

Esse deslocamento do papel do sujeito receptor passivo para um sujeito receptor ativo na construção do sentido na obra exige competências diferenciadas de recepção. Competências essas que necessitam ser vivenciadas, o espectador precisa estar sensibilizado para integrar-se à obra na apreensão estética. Talvez o grande desafio do ensino de arte contemporâneo seja sensibilizar o espectador para integrar-se nesse processo de apreensão das obras produzidas na atualidade. Produzir sentidos e conhecer como se estruturam as linguagens artísticas contemporâneas é um importante passo para os professores que trabalham com essa área de conhecimento construir propostas educativas em arte significativas para os seus alunos.

As propostas artísticas convidam o espectador a uma co-participação na elaboração da obra. Para tanto, há a necessidade da participação ativa do espectador na construção do sentido da obra nas vivências de fruição artística. Alguns enunciados demonstram essa mudança no papel do receptor com positividade, que adere e se sente confortável nesse lugar:

**Elaine:** *É que nem te falei, não é só entrar e olhar. O primeiro momento é esse, mas depois é pensar o que mais te chamou a atenção. De repente, volta novamente para aquele, vê, fica em frente daquela obra. Ficar ali pensando, refletindo, e aí tu viajas na obra.*

**Marília:** *Eu penso que o lugar do espectador é um lugar muito dinâmico, não tem como tu ficares parado em termos de raciocínio e de produção de idéias. É um lugar muito mais criativo. Eu penso que a gente conseguiu, e eu falo a gente porque eu me coloco nesse lugar. Sinto-me ótima, muito melhor do que antes porque te permite que tu ouses pensar diferente do outro, até mesmo do artista. É como se tu completasses a idéia do artista muito à vontade.*



**Janaí:** *Quanto mais tu te sentires desconectado de ti mesmo e mais tu entrares naquele ambiente, maior vai ser o impacto que tu vais ter com aquele movimento. Então, tudo o que está em volta também é obra, o ambiente.*

**Iara:** *Eu acho que exige mais. Ou, às vezes, até tem que interagir. Tem pessoas que se apavoram, é o estranhamento, o choque: Meu Deus o que é isso? Mas se é uma que tem que interagir, tu vais começando a gostar, tu vais vendo que ela tem várias opções às vezes, depende da pessoa. Ela dá outro significado. Então, essas que têm o uso do computador, eu acho, assim fascinantes.*

A primeira fala da professora Elaine reforça esse movimento de exotopia na apreensão da arte, *o voltar novamente, o ficar ali, pensando, refletindo, e aí tu viajas na obra*, necessário para a construção de uma totalidade de sentido. A professora Marília apresenta o lugar do espectador como um lugar ativo, *muito dinâmico em termos de raciocínio e de produção de idéias, é como se tu completasses a idéia do artista muito à vontade*, salientando a atitude de conclusão estética. A professora Janaí indica na sua fala a necessidade de *sentir desconectado de ti mesmo* para interagir através dos sentidos com a obra, salientando, no caso, as instalações. A professora Iara salienta que a interação com a proposta *exige mais* do espectador e que isto inicialmente causa um *estranhamento, o choque* com o novo.

Outros enunciados apresentam um limite que dificulta a interação com as obras:

**André:** *Sim, eu acredito que é bem mais difícil, principalmente a questão da apreensão, da fruição, tu fruis um trabalho de arte moderna, tu já tens uma outra visão, que é a mesma coisa que estava acontecendo no século XIX. As pessoas também não entendiam aquilo, e hoje a gente convive naturalmente com o impressionismo, o expressionismo, e algumas pessoas ainda acham difícil de entender, mas a gente já está com essa visão do séc XX, digamos assim, do início do século XXI, ainda vai levar um certo tempo.*

**Mara:** *Ah, bom, claro, tu participas mais, eu acho, porque tu te preocupas mais também com ela, porque ela inicialmente não te diz tudo. Um quadro é diferente. Está tudo ali, se for figurativo, está mais ainda, se for abstrato, tu interpretas e passa. Mas esse tipo de coisa que está acontecendo hoje, por exemplo, com muitas instalações, com muita arte objeto e coisas assim, eu acho que a gente já entra com outro olhar, a gente já entra com mais preocupação, tu já olhas diferente, não sei se a gente fica preocupada em interpretar.*

O professor André ressalta, na sua fala, *que a interação é bem mais difícil, principalmente a questão da apreensão, da fruição*, e que a construção desse outro

olhar para as propostas contemporâneas *ainda vai levar algum tempo*. A professora Mara considera na sua fala que a participação é maior, mas demonstra uma preocupação muito grande em construir um sentido através da interpretação *porque ela inicialmente não te diz tudo*.

A arte, numa visão modernista, é um objeto único, autônomo, podendo ser compreendida a partir da percepção de suas qualidades estéticas internas, como a linha, a cor, a forma, não dependendo de fatores contextuais. O ensino da arte historicamente fundamenta sua prática nessa visão tradicional, em que as obras são apreendidas através da percepção dos elementos formais e compositivos, compreendidos pelo olhar apenas, não dependendo do contexto de produção da obra. A arte, numa visão contemporânea, é constituída por suas qualidades estéticas aliadas ao conhecimento do contexto em que foi produzida. Como define Parsons (1998, p. 4), “uma obra de arte, sob o ponto de vista contemporâneo, é mais um objeto simbólico do que puramente estético, cuja interpretação depende em parte do que foi visto e em parte do contexto cultural”.

O autor destaca que as pesquisas em arte-educação necessitam de uma revisão, pois geralmente são moldadas pelo modernismo e focalizam as habilidades para fazer arte pelos meios tradicionais (como desenho, pintura e modelagem) e as habilidades de percepção das qualidades estéticas das obras (formais e expressivas). Sugere que as pesquisas focalizem também as “habilidades necessárias para interpretar obras de arte, para fazer sentido delas”, que, somadas às anteriores, visam “à percepção significativa” (PARSONS, 1998, p.6).

A arte contemporânea desestrutura essa compreensão de recepção da arte enraizada nas práticas de ensino ao propor outros modos de participação do espectador na construção da obra. Martins (2002, p.52), ao refletir sobre o ensino da Arte, salienta que os professores devem ter um olhar multicultural sobre a arte, conhecendo desde os conceitos fundamentais da sua linguagem até os meandros da linguagem artística em que se trabalha e saber como os seus elementos e códigos se produzem na cultura humana. Segundo a autora, “é preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais

sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido, o corpo”.

Diante das mudanças na arte, alguns teóricos contemporâneos da Arte-Educação, como Michael Parsons (1998), Arthur Efland (1998) e Fernando Hernandez (2000), salientam a necessidade crescente de interpretar obras de arte à luz de seu contexto cultural. Hernandez (2000, p.107), ao comentar o papel da interpretação na construção de significados, destaca que “os objetos artísticos, as imagens na(s) cultura(s), aparecem assim não como unidades e variáveis formais, mas sim como unidades discursivas abertas para serem completadas com outros olhares e, portanto, com outros significados”.

Essa dificuldade de interpretação leva alguns professores a considerar a necessidade de um mediador na interação com as obras, de alguém que “decifre o enigma”, que indique um caminho para a compreensão da proposta. Outros professores apresentam uma certa restrição, pois isso poderia conduzir o olhar. Apresento alguns enunciados dos professores em relação ao papel do mediador/monitor na Bienal.

**Maria Cristina:** *O mediador é uma pessoa fundamental na Bienal. Acho que, sem mediador, a Bienal não funciona, porque ele vai te conduzindo, ele faz uma linha.*

**Mara:** *Eu acho que se tu não tens monitor, tu perdes, muitas informações. Até eu, como professora de artes, porque eu posso olhar e ter uma interpretação que não quer dizer nada. Também isso pode acontecer, mas que não quer dizer nada daquilo que ele quer transmitir. Mas muitas vezes posso passar por aquela obra e não ter nem noção, nem me posicionar e, se tem o monitor, eu vou ter muito mais informações, pode até mudar aquilo que eu pensei inicialmente da obra, mas eu acho que o monitor faz a diferença.*

**Márcia Elisa:** *Aqueles que estão lá, os monitores, falam muito. Se eles ficassem quietinhos um pouquinho em algumas horas para a gente sentir, olhar ali, que em alguns momentos eu não fui com os monitores, eu fui sozinha, daí eu podia sentir e olhar os detalhes sem a pessoa dizer isso é isso, é aquilo, sabe. Eu construir o sentido. Pode ser que o sentido não seja o que o artista... o objetivo do artista, mas ser o sentido pessoal meu que vai ter uma referência com a minha vida ou alguma coisa, assim, que é mais gostoso que uma coisa pronta ali, sabe, isso é sentir.*

**André:** *É, o mediador às vezes, ele peca em passar, não sei se é a informação demais ou passar a visão dele. É o que acontece muitas vezes com a gente como professor.*

**Zaida:** *Eu acho que eles têm que fazer uma leitura da obra, depois é que vem a explicação. Por isso, aqueles mediadores conduzem e tu não consegues ver. Porque, antes, tu estavas vendo uma outra coisa. Depois sim, tu vires com essa explicação, vai fechando alguma coisa. Aquela explicação não precisa ser exatamente o que eu acho, porque exige uma interpretação minha.*

**Janaí:** *Com monitoria, é sempre uma coisa muito discutível. Sempre quando tu vais com aluno, tu és obrigado a ter monitoria. Eu gostaria de ir um dia com meus alunos sem ter monitoria. E, sem monitoria, não te deixam entrar.*

Para a professora Maria Cristina, o mediador *é uma pessoa fundamental na Bienal* para conduzir o olhar e indicar uma *linha*. A professora Mara considera que, sem o monitor, se perdem muitas informações em relação ao que o artista quis transmitir. A necessidade de ter alguém “traduzindo” a proposta parte do entendimento de que o sentido está posto na obra para ser percebido pelo espectador e não produzido na interação, demonstrando um limite de percepção fechado na obra. A professora Márcia e o professor André olham com restrição quando o mediador passa informação em excesso, impedindo a construção do sentido pelo espectador, ou seja, a compreensão do enunciado da obra. A professora Zaida ressalta que prefere primeiro perceber a obra e depois ter acesso à informação do monitor para não conduzir o olhar. A professora Janaí já vê com certa restrição o papel do monitor e questiona o fato de não ter opção na Bienal sem monitoria.

A intermediação do monitor na percepção da obra geralmente recai no campo da explicação, podendo interferir na produção de sentido do espectador ao conduzir um olhar ou decifrar um enunciado. É importante diferenciar a explicação e a compreensão na percepção do sentido da obra. Bakhtin define o conceito de compreensão, em que estão envolvidas duas consciências, dois centros de valores, diferenciando-a da explicação, na qual está envolvida apenas uma consciência.

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (BAKHTIN, 2000, p.338).

O ato vivo da compreensão, para Bakhtin, implica a fusão de dois momentos: reconhecer o reproduzível e descobrir o irreproduzível. Quando se busca

exclusivamente reconhecer o conhecido, impede-se a revelação do novo, daquilo que é essencial, que não pode ser reproduzido. Assim, “as modalidades de explicação e de interpretação se reduzem com muita freqüência à revelação do reproduzível, ao reconhecimento do já conhecido” (BAKHTIN, 2000, p.383), enquanto que o reconhecimento do novo é a criação de uma consciência individual.

A explicação do mediador ou a informação obtida sobre a obra se restringirá ao reconhecimento do que é reproduzível. A compreensão resulta de um ato criador de uma consciência através da atitude ativa de quem busca a revelação do novo, o essencial da consciência criadora do artista. Apresento a fala da professora Marília, que indica um caminho investigativo para a compreensão de uma obra:

***Marília:** Talvez até num primeiro momento seja interessante eu e a obra, mas depois, no momento em que aquela obra me instiga, eu quero saber mais. Então, eu quero até saber qual foi a verdadeira intenção do artista, o que tem por traz daquilo ali que se apresenta para mim, mas, no primeiro momento, eu não preciso disso. Gosto de saber, mas eu tenho um prazer de saber depois. Não sei se isso me deixa ter um olhar mais espontâneo, não conduzido, porque, se eu tenho um monitor que já chega e me diz “olha, o artista fez isso, isso, isso”, de uma certa forma, ele está conduzindo o meu olhar sobre aquela imagem. Eu gosto de fazer o contrário mesmo, de eu me confrontar com a imagem e ficar naquele estado, que é como se a gente saísse fora. Eu sempre me coloco, assim, como se a gente saísse fora da realidade e entrasse na imagem, e, depois que eu saio dela, que eu volto, aí, então, eu gosto de saber e aprofundar.*

A seqüência de enunciados da professora Marília explicita um exercício de compreensão de uma obra. Inicialmente, ela ressalta a importância do encontro individual com a obra: *Talvez até num primeiro momento seja interessante eu e a obra.* Ao serem mobilizados os sentidos, *no momento em que aquela obra me instiga*, há a necessidade de compreender a obra, de buscar a essência da consciência criadora: *eu quero saber mais. Então, eu quero até saber qual foi a verdadeira intenção do artista, o que tem por traz daquilo ali que se apresenta para mim.* A exotopia em relação à obra, *como se a gente saísse fora da realidade e entrasse na imagem e depois que eu saio dela que eu volto*, é necessária para a construção de uma totalidade, de uma outra consciência criadora. A compreensão resultará do encontro dialógico dessas duas consciências no momento da criação estética.

### 3.3. Dimensão pesquisador, teoria, enunciados

Bakhtin, como teórico de referência deste trabalho, esteve constantemente presente, fundamentando a metodologia, a análise dos dados e percorrendo os diferentes caminhos dialógicos construídos na proposta. Interessa-me, neste momento, aproximar desse suporte teórico as contribuições da semiótica greimasiana em relação à produção de sentido e estesia. Busco em Algirdas Julien Greimas<sup>37</sup> um referencial para analisar especificamente os sentidos de estesia que foram descritos pelos professores em relação à arte contemporânea através dos seus enunciados.

Encontros no tratamento semiótico da estética que Greimas apresenta no livro *Da Imperfeição* (2002) possibilidades de diálogo com Bakhtin, através da justaposição teórica, estabelecendo contrapontos e paralelos, abrindo possibilidades produtivas de análise da experiência vivida. No prefácio da obra, Ana Cláudia Oliveira esclarece que “o livro é, em primeiro lugar, convite a uma reflexão sobre o modo de presença da estética na vida humana, ou melhor, na cotidianidade”. O autor reintroduz nesse livro as preocupações relativas à abordagem da dimensão sensível da significação<sup>38</sup> e da importância do dia-a-dia na construção do sentido e do valor, que me interessam explorar neste trabalho.

A semiótica é uma ciência nova que nasceu da necessidade dos tempos atuais (pós-Revolução Industrial) em que, segundo Santaella (2003, p.15), “há uma proliferação histórica crescente das linguagens e códigos, dos meios de reprodução e difusão de informações e mensagens” que foram aos poucos constituindo uma “consciência semiótica”. A semiótica tem como objetos de estudo todo o universo variado dos fenômenos de linguagens e signos produzidos pelo homem. O campo de estudo desses fenômenos é muito abrangente, criando-se instrumentos metodológicos para desvendar esse universo de linguagens. Floch (2001, p.9) apresenta o conceito de sentido que estrutura a disciplina semiótica:

---

<sup>37</sup> Greimas nasceu na Lituânia em 1917 e faleceu no ano de 1992 em Paris. Publicou *Semântica Estrutural, Do sentido: Ensaios semióticos I e II, Ensaios de Semiótica Poética, Da Imperfeição e Semiótica das paixões – estados da alma*.

<sup>38</sup> Significação é um conceito-chave em redor do qual se organiza toda a teoria semiótica; segundo o *Dicionário de Semiótica*, pode ser parafraseada quer como “produção de sentido”, quer como “sentido produzido”.

Para a semiótica, o sentido resulta da reunião, na fala, na escrita, no gesto ou no desenho, de dois planos que toda a linguagem possui: o plano da expressão e o plano do conteúdo. O *plano da expressão* é o plano onde as qualidades sensíveis que possui uma linguagem para se manifestar são selecionadas e articuladas entre elas por variações diferenciais. O *plano do conteúdo* é o plano onde a significação nasce das variações diferenciais graças as quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena e encadeia idéias e discursos.

Segundo o autor, ao definir assim o sentido, a semiótica desvincula-se da semiologia e assume que o *referente* não é um elemento constitutivo da linguagem, podendo ser representado, por alguns, pelo mundo “real” ou, para outros, pelo “contexto” de comunicação. Como consequência desse posicionamento, a disciplina ganha sua autonomia, podendo estudar os fatos da linguagem sem depender de outra ciência. Também não concebe que determinadas linguagens, como as visuais, sejam mais fiéis à realidade que outras.

Landowski (2002, p.126) reconhece as mudanças ocorridas há algum tempo no interior da disciplina de semiótica, em que começaram a ser desenvolvidas problemáticas bastante diferentes, diversificando consideravelmente nas últimas décadas as perspectivas teóricas e os estilos do trabalho que geralmente se centravam em estudos de desconstrução dos textos-objeto a partir de instrumentos técnicos e processos analíticos para esse fim. O autor salienta que:

A semiótica pode também ser concebida – e talvez até “vívica” –, como uma *prática* reflexiva e crítica de questionamentos sobre nós mesmos enquanto *sujeitos* permanentemente comprometidos em atividades de construção de sentido (caso sejamos semioticistas “profissionais”, ou não) (LANDOWSKI, 2002, p.127).

Busco na semiótica greimasiana essa brecha de análise que se abre a partir das mudanças no campo da semiótica, em que, ao lado do sentido já “realizado”, que sempre foi a base tradicional da teoria, pode-se considerar também “o sentido *em ato*”, como sendo as vivências que emergem dos vínculos diretos mantidos com o mundo que nos rodeia.

Segundo Landowski, nessa perspectiva mais abrangente, o sentido deixa de ser apenas aquele efeito textual calculável a partir de uma organização de signos, apresentando uma concepção mais ampla.

Temos que concebê-lo, antes, como o efeito – incerto e, porém, analisável – do modo como nos relacionamos com a própria presença dos “objetos”, quer que 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, 2002, p.128).

Essa perspectiva abre possibilidades de investigação do sentido na arte contemporânea através da semiótica até então pouco exploradas. Há muitos estudos de obras de arte no campo da semiótica visual que analisam as estruturas plásticas no plano pictórico, ou seja, a atuação das ordens sensoriais no estabelecimento do sentido naquilo que é mostrado à percepção no espaço da pintura (os formandos eidéticos, cromáticos e topológicos). Na arte contemporânea, o efeito de sentido na apreensão estética da obra ocorre no ato porque se estabelece na participação ativa do sujeito na construção da obra, estendendo-se aos canais sensoriais. Não é tanto o que está posto na obra, mas a fusão do sujeito com o objeto como uma via que conduz à estesia.

Oliveira (1995, p.231) explicita a concepção na qual apreensão estética é efetivamente produção de sentido que ocorre entre os estágios de subjetividade à ocorrência de um evento estético. A autora afirma:

Essa trajetória o distancia evidentemente da Estética enquanto disciplina que se ocupa da produção poética, do “belo”, que o havia interessado em pesquisas anteriores, em particular sobre o poético enquanto tal. Ao contrário, essa 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” – aquelas da “alma” e também aquelas, físicas, do corpo, da “sensualidade”. Com esse interesse o investigador passa a tratar não dos patamares de construção da obra, mas do que nessa impulsiona o sujeito para a conjunção recíproca com a presença do mundo (OLIVEIRA, 1995, p.231).

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, 2002, p.129).

A teoria estética esboçada em *Da Imperfeição* ultrapassa essa dicotomia “sensitivo versus cognitivo” na construção de um modelo mais abrangente. Para dar conta da presença do sentido relacionado com a estética, o autor admite duas interpretações, denominadas *fratura* e *escapatórias*, que nomeiam a primeira e a segunda parte do livro. A fratura caracteriza a experiência estética como um acontecimento extraordinário que rompe com a cotidianidade, em que o tempo pára, o espaço se fixa, há uma conjunção do sujeito com o objeto num estado de perfeição. Greimas (2002, p. 70) descreve esse momento de apreensão estética como:

Cognitivamente inapreensível, esta fratura na vida é, depois, suscetível de todas as interpretações: crê-se reencontrar aí a insuspeitada espera que a precedeu (...); ela faz nascer a esperança de uma vida verdadeira, de uma fusão total do sujeito e do objeto. Ao mesmo tempo que o sabor de eternidade, ela deixa o ressaibo da imperfeição.

O autor salienta que essa apreensão daquilo que é não sujeito para o sujeito efetua-se no plano sensorial, que está disposto em estratos de profundidade. A profundidade significa, sobretudo, intimidade, e a coalescência<sup>39</sup> das sensações pode ser considerada como um enriquecimento da comunicação. Mas o autor reconhece que esses elementos não explicam esse evento único e extraordinário de apreensão estética “que leva alguns a ver as coisas de modo diferente”. Considera que, para dar conta do fato estético, a semiótica visual precisa estender o gênero de análise iconizante e plástica ao conjunto dos canais sensoriais, desvelando novas significações.

---

<sup>39</sup> Greimas emprega a palavra *coalescência* para definir o poder das sensações que operam em sincretismo.

Para contrapor esses “excepcionais acontecimentos que somente ocorrem uma vez e deixam marcas por toda a vida”, Greimas procura compreender a estética presente nos nossos comportamentos do dia-a-dia através das escapatórias e cita como exemplos a cultura vestimentar feminina ou o ato de olhar vitrinas. Tais operações cognitivas são acompanhadas de prazer que, segundo o autor, “pode plenamente preencher seu papel de instaurador do sentido, onde o imaginário pode se exercer livremente”, dando mais densidade à vida ao entrecortá-la de eventos estéticos a partir do desvio do funcional (GREIMAS, 2002, p.85).

As escapatórias resultariam de uma aprendizagem, de um esforço do sujeito para a construção do sentido. Landowski (2002, p.137 e 138) destaca que o autor nos abre possibilidade, através das escapatórias, de outra leitura semiótica que “desenvolver-se-á a partir de uma perspectiva que já não é acidentalista, mas sim construtivista”. Nessa perspectiva, o sujeito não fica à “espera do inesperado”, mas desempenha um papel ativo, visando a aproximar-se da presença sensível do sentido. As escolhas estéticas do sujeito “transformam-se agora em elementos inerentes a um processo no qual o valor estético visado não aparece mais como um objeto providencialmente dado ao sujeito, mas como uma realidade que terá de ser construída por ele”.

Esse referencial abre possibilidades de análise da apreensão estética produzida no encontro do sujeito com a arte contemporânea ao questionar se esse sentido pode causar “fratura”, considerada na teoria semiótica como “acidentes estéticos”. Ou podemos pensar na questão da produção e da apreensão do sentido na arte contemporânea a partir das escapatórias, uma outra perspectiva possível de leitura de uma experiência estética que é produzida na organização e reorganização das coisas simples que fazem parte de nossa vida diária?

Na teoria bakhtiniana, o encontro extraordinário da “fratura” assemelha-se com o momento da exotopia e pode ser descrito através da posição exterior que possibilita a conclusão estética de um evento, em que “o ato de concluir ou consumir, *zavershenie*, é o momento estético crucial” (EMERSON, 2003, p.255). Nesse pressuposto, a conclusão estética é o nível máximo numa escala de conclusões que se podem realizar em relação a uma obra.

Ao deslocar a atenção do ato de criar, no qual Bakhtin centraliza seus estudos de estética, para o de receber, Emerson apresenta algumas reflexões para analisar a apreensão estética que se aproximam das reflexões propostas por Greimas no livro *Da Imperfeição*.

Qual a dinâmica da resposta estética? Essa velha questão não tem uma resposta única, mas a maioria das escolas do pensamento está de acordo como fato de que sentimos prazer com a forma estética e somos por ela energizados quando a repercutimos, quando a contemplamos a uma “distância estética” adequada e, mesmo que por um momento apenas, nos alinhamos com ela. Necessidades emocionais similares são satisfeitas em nós quando, eu diria, quando conseguimos encontrar, mesmo que por um instante, um código compatível. Adotamos entusiasticamente esse código porque ele clarifica nossas opções, permite-nos concentrar nossas energias, deixar em suspenso nossas perguntas e nossas dúvidas, encaixarmo-nos e relaxar. Em nossos melhores momentos “codificados”, não nos sentimos aprisionados nem silenciados. Sentimo-nos realizados. A conclusão estética, nesse sentido, é uma escapatória para fora da vida informe do dia-a-dia (EMERSON, 2003, p. 293).

Na perspectiva construtivista, há uma tentativa de compreender a presença da estética nos nossos comportamentos rotineiros. Uma das características da arte contemporânea é a mudança de paradigma estético. As poéticas dos artistas demonstram maneiras diversas de produzir e conceber a arte, exigindo do espectador um novo jeito de olhar para essas produções que solicitam uma participação ativa do sujeito na construção da obra, além de considerar os diferentes contextos de produção na sua interpretação.

Para Bakhtin, o momento estético é fruto de uma relação de consciências sociais num espaço de valor (social, cultural, histórico). Ele pressupõe duas consciências não-coincidentes. O universo da estética, centrado nas questões literárias, era parte integrante do projeto filosófico de Bakhtin. A questão que ele vai frisar em vários momentos é a impossibilidade de fundar uma estética separada da unidade da cultura humana. A linguagem, para Bakhtin, tem “uma natureza social que não pode ser descartada em nenhum momento e em nenhum aspecto, ou não fará sentido” (TEZZA, 2003, p.186). Os estudos bakhtinianos superam o caráter formal ou ideológico dos discursos, considerando-os fenômenos sociais a serem estudados no contexto.

A realização estética, portanto, é parte integrante do evento da vida, e não um objeto autônomo, regido por leis internas e próprias. A estetização é um processo de afastamento, de acabamento, de tudo aquilo que, por sua própria natureza vital, é perpetuamente inacabado e parte integrante e inconclusa da experiência interior – em suma, do fluir da vida. E mais: somente considerando o que está fora do texto pode-se enfim chegar ao momento estético (TEZZA, 2003, p. 213).

Greimas, por outro lado, sustenta que a atividade estética é fruto da relação do sujeito com o objeto artístico, atribuindo-lhe valor a partir de um contexto social, cultural e histórico que caracteriza o momento estético em graus de intensidade diferenciados. Oliveira (1995, p.229) explicita essa relação de posições do sujeito e do objeto na atividade estética, tendo por base os últimos estudos<sup>40</sup> de Greimas sobre a percepção, os modos de apreensão do mundo e seu processamento pelos órgãos do sentido, que “possibilita toda uma nova sensibilização do sujeito na sua percepção do circundante”, salientando:

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 fragância, uma certa luz, um certo paladar, uma certa forma, uma certa textura... Esse certo traço, a marca distintiva que por si mesmo tem a força metonímica de presentificar o todo do objeto, ao propor-se aos sentidos do sujeito, na sua insistência de assim mostrar-se, transforma-se de objeto em sujeito de tal modo que o encontro faz-se então entre duas entidades actanciais regidas por um “valor” comum, estabelecido na e pela relação entre dois parceiros (OLIVEIRA, 1995, p.229).

Para a autora, essa trajetória de Greimas aproxima-o da estética como estesia, que é a percepção, através dos sentidos, do mundo exterior como experiência de prazer ou desprazer e todas as paixões, sejam elas da alma ou do corpo, levando o investigador não mais a tratar apenas dos planos de construção da obra, mas a deter-se no que impulsiona o sujeito para esse encontro com o mundo sensível. Nessa concepção, tanto o sujeito quanto o objeto podem ter um papel ativo na apreensão estética. Os cinco sentidos são os canais que permitem abrir ao sujeito a possibilidade do encontro com o outro.

Os sentidos de estesia vivenciados pelos professores no encontro com a arte contemporânea podem ser caracterizados como *fratura* ou *escapatórias*. Barros

---

<sup>40</sup> A.J. Greimas, *Da Imperfeição* (2002) e A.J. Greimas, *Semiótica das paixões* (1993).

(1999, p.119-123) ressalta cinco pontos na caracterização da estesia como uma fratura a partir dos estudos de Greimas em *Da Imperfeição*: i) a ruptura e mudança de isotopia (do ordinário ao extraordinário, da aparência à essência); ii) aspectualização do espaço e tempo pela descontinuidade; iii) transformação do estado de disjunção em estado de conjunção; iv) a manifestação passional da estesia; v) a mudança de dimensão e análise pela relação sensorial. Destaco alguns enunciados dos professores que relatam sentidos produzidos no encontro com a arte contemporânea que podem ser descritos como uma fratura:

**Marília:** *É como aquela imagem lá da hiper-exposição, lá do beduíno, que eu estava muito bem apreciando aquilo ali, enquanto era um muro das lamentações, aquelas mulheres, aquele drama. Estava quase chorando ali, na frente daquela imagem, mas, quando a gente ia sair, que eu olhei aquela cavalgada de beduínos, eu entrei na imagem, como se tivesse me colocado lá dentro. Então, aquilo ali realmente foi uma sensação superinteressante, eu me senti capturada pela imagem. Daí, depois tu volta, mas essa sensação de tu te jogares na idéia do artista, é isso que eu achei maravilhoso. É como se tu desses um salto no abismo, assim, pra imagem.*

Observa-se, nessa seqüência de enunciados, a descrição de um momento de estesia que se caracteriza como uma fratura por apresentar uma ruptura de isotopia na seqüência de imagens da realidade *estava muito bem apreciando aquilo, ali enquanto era um muro das lamentações, aquelas mulheres, aquele drama. Estava quase chorando ali, na frente daquela imagem, à sobre-realidade mas quando a gente ia sair que eu olhei aquela cavalgada de beduínos, eu entrei na imagem*, que foi descrita como uma descontinuidade *como se tivesse me colocado lá dentro*. Salienta a relação sensorial entre ambos *então aquilo ali realmente foi uma sensação superinteressante*, resultando numa total conjunção com a imagem *eu me senti capturada pela imagem*.

**Janaí:** *De tudo o que teve lá, o que mais me tocou foi um vídeo, por incrível que pareça, uma coisa que é completamente vaporosa, luminosa, intocável, que, na verdade, o vídeo tem “n” conexões porque tinha os sons, é um vídeo que estava numa sala em especial, ... e era muito forte aquilo, porque, quando eu vou no Centro de POA, é sempre um lugar que me deixa meio tonta, e assistir àquele vídeo me deu a mesma sensação do centro de Porto Alegre, ... aqueles sons na volta, aquilo me permeava. De tudo o que eu assisti lá, assisti, contemplei e senti, foi a obra que mais me tirou do ar. Eu meço um pouco a qualidade estética de uma coisa quando ela me tira do ar. Quando eu já não estou muito ali, até meio que experimental, meu nome, até eu sou capaz de esquecer porque eu saio do ar, eu entro naquela volúpia, naquela coisa, e achei aquela obra fantástica, porque era um filme que tinha todo um diálogo com o som, e, de*

*vez em quando, aquele som brigava com a imagem. Nem sempre os dois estavam casados, e eu achei a coisa do escuro, que é uma coisa que eu acho perfeito, tu entras naquele ambiente escuro, e é quase um cinema, e a tua imagem, a tua cabeça fica fixada naquele espaço ali, e eu tive a sorte de, algumas vezes que eu entrei nessa sala, de ficar sozinha, e é maravilhoso ficar sozinha, só tu e a obra, é fantástico.*

A professora relata, nessa seqüência de enunciados, um momento de estesia que também pode ser considerado como fratura ao descrever a relação sensorial com o vídeo através da fascinação visual de forma, de brilho, e tátil é *completamente vaporosa, luminosa, intocável*, como uma ruptura e mudança de isotopia, do parecer ao ser ou da realidade à sobre-realidade *era muito forte aquilo porque, quando eu vou no Centro de POA, é sempre um lugar que me deixa meio tonta, e assistir àquele vídeo me deu a mesma sensação do centro de Porto Alegre através da manifestação discursiva da fratura, foi a obra que mais me tirou do ar, e na transformação do estado de disjunção em estado de conjunção, tu entras naquele ambiente escuro, e é quase um cinema, e a tua imagem, a tua cabeça fica fixada naquele espaço ali.*

Greimas, ao analisar a fratura como uma experiência “cognitivamente inapreensível”, salienta que a comunicação estética se realiza no plano sensorial, onde “as ordens sensoriais estão dispostas em extratos de profundidade” (GREIMAS, 2002, p.70). Para dar conta do fato estético, o autor considera necessário estender o gênero de análise da leitura iconizante e plástica, realizada pela semiótica visual sobre os objetos do mundo, para o conjunto dos canais sensoriais.

Assim, a figuratividade não é uma simples ornamentação das coisas, ela é esta tela do parecer cuja virtude consiste em entreabrir, em deixar entrever, graças ou por causa de sua imperfeição, como que uma possibilidade de além (do) sentido. Os humores do sujeito reencontram então, a imanência do sensível (GREIMAS, 2002, p.74).

Apresento as falas da professora Marília e da professora Janaí, que, ao serem indagadas sobre os sentidos de estesia produzidos no encontro com obras que provocaram estesia, descrevem e refletem sobre a questão do olhar como mobilizador de outros sentidos na apreensão estética das obras:

**Marília:** *Bom, primeiro, como eu te disse, como a gente não pode tocar nas obras da Bienal, tu não podes tocar em obra nenhuma praticamente, isso é uma coisa, assim, que é uma tentação, mas é o fato do olho, aquela, assim, de tu olhares. Para mim, a coisa do cabelo é uma coisa muito afetuosa, muito gestual, muito minha. A primeira coisa foi essa coisa do olhar, olhar textura, olhar dimensão, olhar a questão do movimento, porque não é uma coisa reta, dura, é uma coisa, assim, que me envolve. Uma primeira entrada foi essa questão mesmo bem física de tato, de querer se envolver, de querer se mexer, de querer tocar, e a cor por causa da plenitude daqueles tons... que o olho é o que primeiro, toca as coisas, então, o teu primeiro tato é o olho. Depois, tu vais poder passar a mão. Então, essa coisa do tato do olho é uma coisa que me instiga muito, assim, mexe muito comigo. Daí, tu vais capturar todas as sensações que depois vão mexer contigo internamente.*

**Janaí:** *Eu me senti ali, parecia que era eu que estava esperneando ali, e não tinha som. Uma coisa se olhava, não tinha som. Por um lado, foi bom eu não ter assistido à performance porque, na minha cabeça, imaginava os sons, os grunhidos que ela devia, talvez ela não tenha dado, mas foi uma obra que se montou em mim e não ali, isso que achei interessante, ela se montou dentro de mim.*

As seqüências de enunciados demonstram que, na apreensão estética, a percepção da obra se efetua no plano sensorial, mobilizando outros sentidos através do olhar. Greimas (2002, p.71) sustenta que a visão é considerada o mais superficial dos sentidos, mas atinge níveis diferenciados de profundidade pela intimidade com a forma visualizada. O olhar vai revelando diferentes níveis de percepção visual que estão dispostos em escalas (do eidético, cromático e da luz, que é a última instância dessa percepção).

Os enunciados da professora Marília deixam transparecer essa intimidade com a forma visualizada quando afirma: *para mim, a coisa do cabelo é uma coisa muito afetuosa, muito gestual, muito minha, a primeira coisa foi essa coisa do olhar, olhar textura, olhar dimensão, olhar a questão do movimento, porque não é uma coisa reta, dura, é uma coisa, assim, que me envolve.* O olhar mobilizou outras ordens sensoriais, *Uma primeira entrada foi essa questão mesmo bem física de tato, de querer se envolver, de querer se mexer de querer tocar, e a cor por causa da plenitude daqueles tons... o olho é o que primeiro toca as coisas, então, o teu primeiro tato é o olho.* Em relação ao tato, o autor salienta que se situa entre as ordens sensoriais mais profundas, exprimindo pela aproximação a intimidade e manifestando, no plano cognitivo, a vontade de conjunção com o objeto (2002, p.36). A professora Janaí, por sua vez, descreve a mobilização do sentido auditivo através

da visualidade, *na minha cabeça, imaginava os sons, os grunhidos que ela devia, talvez ela não tenha dado*, que veio à tona pela conjunção com a obra *foi uma obra que se montou em mim e não ali, isso que achei interessante, ela se montou dentro de mim*.

Os enunciados permitem-nos perceber a participação ativa dos sentidos na construção da obra pelo sujeito, sendo o sentido da visão mobilizador de outros sentidos. Segundo Greimas (2002, p.23), “o espaço organizado da percepção se converte em uma extensão biomática em que todas as espécies de sinestésias são possíveis”. A sinestesia é essa sensação provocada por um órgão do sentido que evoca outros sentidos, como ficou evidenciado nas falas, em que a visão mobilizou o sentido do tato e da audição.

As falas das professoras demonstram a possibilidade de ocorrer, no encontro com a arte contemporânea, uma “fratura” como acontecimento estético. Para tanto, implica uma profundidade da percepção do espectador através da sensibilização dos sentidos na apreensão estética das obras.

A arte como estruturação sensível e cognitiva requer do sujeito o desenvolvimento de certas competências para ser sentida e significada. Oliveira (2002, p.10) ressalta que o caminho para desenvolver tais competências tem uma trajetória cujo ponto de partida é a presença da arte e considera que:

Ser tocado pelas obras e senti-las envolve tanto o “encontro extraordinário” desencadeado no que com elas se defronta, quanto a sensibilização pelas qualidades sensíveis da obra, que determinam sua apreensão estética, fazendo-a ser olhada e significada.

Para contrapor esses acontecimentos excepcionais sobre os quais não temos o domínio, Greimas apresenta-nos as escapatórias como uma possibilidade de vivenciar momentos estéticos no dia-a-dia através da “ressemantização dos objetos gastos que nos rodeiam e das relações subjetivas esgotadas ou prestes a ser” (GREIMAS, 2002, p. 85). As escapatórias são seqüências de vida “vívda” que levam à estesia, construídas a partir das escolhas do sujeito na relação com um objeto de valor.



Nessa perspectiva, a produção e a apreensão do sentido seriam “articuladas em termos de *intencionalidade* e de *progressividade*, ambas orientadas para a apreensão de determinada forma de presença sensível do sentido” (LANDOWSKI, 2002, p.137), como uma auto-aprendizagem para compreender a presença do sentido ao seu redor. Os enunciados dos professores em relação aos sentidos na apreensão estética da arte contemporânea apresentaram muitos exemplos dessas vivências que mobilizaram os sentidos, provocando estesia, estranhamento, crítica, dúvida, negação e até indiferença.

Destaca-se uma seqüência de enunciados da professora lara em que ela relata uma experiência de construção de sentido em relação à obra *Union* (2000), de Bill Viola, na mostra *HiPer*, que demonstra um exercício de produção de sentido como escapatória através da articulação da intencionalidade e da progressividade.

***lara:** Não estava na obra, mas daí, a gente começa a deduzir. Nós não fomos só uma vez. Quem descobriu foi um aluno, um jovem. Nós não tínhamos visto, daí, nós fomos ver de novo e aí nós ficamos: Olha aí, é mesmo, olha só, a dor dela é diferente da dor dele. Aí, se tu olhares de novo, tu vais ficando. Nós ficamos horas ali, olhando várias vezes para ver que era mesmo a separação pela morte do casal. Pelo menos nos livros que eu vi, não havia isso, mas pela aliança, pela dor dele, pela dor dela, a gente sentiu que ele tinha morrido e ela ficou, e que ela estava mais desesperada. Então, eu acho isso fascinante, mostrar o sentimento que hoje muitas vezes a gente tranca, o adolescente tranca, e mostrar que o corpo, a fisionomia também fala. Muitas vezes a gente não precisa dizer que gosta de alguém, a atitude da gente, não precisa dizer que gosta de alguém, a atitude da gente mostra isso. Então, achei, assim, maravilhoso, para mim, fantástico.*

As visitas à Bienal e a mostras de arte contemporânea são vivências de apreensão estética que podem ser consideradas como escapatórias. O *slogan* da última Bienal, “A arte não responde. Pergunta”, confirma essa possibilidade de percepção do sensível que o encontro com a arte provoca. Landowski (2002, p.138) considera que, nas escapatórias, o sujeito passa a exercer ativamente uma prática de construção do sentido através de escolhas, “no qual o valor estético visado não aparece mais como um objeto providencialmente dado ao sujeito, mas como uma realidade que terá de ser construída por ele”.

Nessa perspectiva, a produção de sentido no encontro com a arte contemporânea é, também, uma produção de autoria de sentido. Para Landowski (2002, p.143), essa auto-aprendizagem do domínio da competência latente que todos possuem “para sentir, ao seu redor, a presença do sentido” é o desenvolvimento de uma *inteligência do sensível*. Numa concepção bakhtiniana o contemplador tende a tornar-se autor:

O autor-criador é, assim quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (FARACO, 2005, p.39).

No encontro dialógico com a arte contemporânea, somos, também, pela posição ativa que ocupamos, autores-criadores de sentido. Gostaria de compartilhar duas autorias de sentido construídas na forma de narrativas pelas professoras Marília e Janaí após a experiência vivida na exposição *HiPer* (Santander Cultural), que me foram enviadas por *e-mail*. Essas experiências não necessitam de análise porque, ao falar da experiência vivida em forma de texto poético, já estão, de certo modo construindo uma forma de pensá-lo.

Comentários sobre o dia 1º de setembro de 2004.

*Eu devia ter imaginado... que esta manhã guardava uma série sem fim de surpresas e responsabilidades com o pensar e o fazer artístico, a começar pelo carinho cuidadoso do convite, entregue na escola, evidenciando o valor da minha presença, impressionando os poderes da equipe diretiva...*

*Depois, vem a minha expectativa do encontro com outras formas de percepção e pensar Arte, a de meus pares. Sempre é muito importante nos encontrarmos com nossos iguais especialmente para traçarmos paralelos entre nossas semelhanças e diferenças, pois a cada dia acredito mais que o nascedouro da criatividade está na diversidade do olhar. É fundamental ter um olhar inaugural sobre as coisas e os fatos do cotidiano, a mesmice ou não do dia a dia dependem da nossa percepção e do modo como nos colocamos disponíveis ao sabor do devir.*

*Preparo-me para este momento, tento selecionar os melhores pensamentos, escolho as roupas que mais traduzem minha personalidade e no meu jardim tento colher o que tenha de mais nutritivo tanto para o corpo como para o espírito e assim me preocupo em valorizar cada um dos nossos sentidos para que o exercício de fruição estética seja o mais emocionante, tocando a razão e a sensibilidade.*

*Saio de casa. Vou a pé, porque neste andar está escondido um novo passo, aquele que tem o poder de conduzir o olhar noutra direção, que é capaz de vislumbrar no corriqueiro uma outra possibilidade de ser com outras cores, texturas, sons, aromas e especialmente outras formas de degustar tudo isto. Volto à degustação e ao sabor porque hoje eu acredito que a apreciação*

*estética seja a forma mais nobre de nutrição do corpo esta casa que abriga as sutilezas e as evidências esfarpadas de nossa alma.*

*A caminhada é longa, e o coração se agita, tanto pelo exercício aeróbico quanto pelas energias que se desprendem na ansiedade de encontrarem uma pitada de novidade no que é quase trivial, o confronto com a Arte. Não aquela Arte que está presa a padrões, mas aquela que se inquieta, que é incômoda e nos desequilibra, nos tirando da inércia e nos colocando em busca da estabilidade, segundo a Física, “todo equilíbrio é dinâmico”.*

*Renovo as energias no abraço e na certeza que meu corpo me conduziu ao momento certo. É maravilhoso perceber quando a harmonia começa a fazer parte da nossa existência.*

*Estamos todos sintonizados na mesma emoção. A Martha Medeiros tem toda razão quando afirma que a Arte conecta as Almas. E, para firmarmos esta sintonia, assinamos um contrato, um contrato de fidelidade com a Arte e de doação dos nossos meios de exposição, texto, voz e imagem, era só isto que faltava para que a nossa relação se tornasse efetiva, espero que se torne verdadeiro o texto do saudoso Vinícius de Moraes, que seja eterno enquanto dure. Isto é o máximo.*

*Depois do contrato, o deslocamento, a viagem, a visita ao inesperado... Na bagagem, as sensibilidades já estão em estado de alerta despertando um a um dos sentidos e suas memórias afetivas ou não. É hora de mexer no acervo imaterial, de tirar o pó dos fatos, de abrir brechas para o novo, é bom lembrar que nosso espaço de memória, diferente do computador é infinito, como são infinitas as formas de acessá-la, às vezes, é um cheiro, um som, um tato... que de novo arrepiam a pele e trazem o gosto na boca.*

*Neste infinito de alternativas, surgem os meus varais urbanos que me impregnaram do cheiro e da cor do anil, enquanto minha alma se distraía dependurada ao sol (descobri que sou movida por energia solar), brincando de balanço ao vento com a segurança dos prendedores, quanta resistência. Não fossem eles, os prendedores eu estaria voando por aí como aquela bandeira despregada violando cercanias, invadindo outros quintais. Só a Arte me permite visitar outros quintais, pois da altura dos varais me sinto num exercício infinito de ir e vir entre o meu olhar para dentro das caladas da noite e o meu olhar para fora nos devaneios do dia.*

*Chegamos, é hora de jogar-se de corpo e alma neste palco de provocações, me sinto instigada desde o primeiro contato. O contato com as verdadeiras raízes, a roda de capoeira nos confronta com o sentimento de unidade através do ritmo marcado pelos movimentos do corpo, que se desloca seguindo o som que invade e ecoa dentro da alma africana escondida em meus antepassados portugueses. Pois são estes rituais que evocam o melhor do nosso espírito através da dança, sempre me comovem. Estes movimentos de avanço e recuo na direção do outro sempre são muito importantes, não só no jogo de capoeira, mas também nas diversas relações que estabelecemos em nosso convívio planetário, é o encontro das humanidades.*

*Continuamos nas relações de convivência e suas formas de poder através da posse dos domínios do corpo, me reporto às imagens do pseudo casal, pois nem sempre um homem e uma mulher formam um casal, às vezes não passam, como na vida, de uma inquietante ação entre o que domina e o que é dominado. E, por mais incrível que possa parecer, isto gera uma certa forma de prazer entre ambos. Chegando ao ponto de criarem-se vínculos de dependência e masoquismo que se perpetuam até no modo de resignação como as pessoas encaram a vida e seus arredores. Assistindo àquelas cenas, me pergunto quantas vezes será necessário darmos nossa cara a tapa para a vida (Não para um homem, como nas imagens do vídeo), para descobrirmos que a dor e o prazer estão dentro de nós e não dependem única e exclusivamente da ação do*

outro sobre nós? Claro que não é fácil desarticular o apelo das imagens sobre o nosso sexo e nossa sexualidade, mas na depuração da expressão artística é preciso romper com o vivido, permitindo que novas sensações ocupem o espaço no campo de nossas sensibilidades. É pensar que aquele que invade um corpo, assim o faz por que precisa daquela força que ele não tem e que está no outro. É uma relação canibal, bem como os canibais comiam seus guerreiros na crença de apropriarem-se de seus poderes físicos e especialmente espirituais. Nesta dúvida entre as alegrias e os prantos da vida, resultante dos banquetes canibais que a vida nos oferece constantemente, me deparo com o muro das lamentações, o meu primeiro chamamento é a música, os sons árabes fazem arabescos com minhas artérias, e meu coração pulsa, pulsa, ultrapassando as dimensões do meu corpo... As imagens me transportam e de repente me esqueço da dor e do sofrimento. As areias do deserto se transformam num aconchegante berço para os meus sonhos passados e futuros, e os beduínos? Ah! Um deles é o Alceu, e aí dou lugar às memórias afetivas, permitindo que elas me invadam com a força transgressora dos beduínos, foi assim, num assalto beduíno, que ele seqüestrou minha alma forasteira. Minha alma continua forasteira, porque quando passaram os beduínos não fugi, pelo contrário, fui atrás em busca de um novo oásis, aquele onde ainda não banhei meu corpo, nem me lambuzei no néctar dos seus sabores... Estas são algumas das razões pelas quais, por alguns instantes, me esqueci do entorno e me inseri na imagem, recriei a obra não só no meu olhar, mas no desejo que ultrapassou os limites do interno e se exteriorizou através do gesto, da dança... Quando o corpo dança é porque a alma se expandiu de tal forma, que se expõe cheia de volúpia na perseguição das fontes astrais da música. De onde virá a música? Como penetra na alma do artista a harmonia e a dissonância das notas musicais? Virão dos sons da natureza, das estrelas cadentes ou da revolta dos anjos? E existem anjos? Ah! Sim, eles andam por aí, nos protegendo ou tentando, muitas vezes sem sucesso. Tem até orações: Santo anjo do Senhor, meu zeloso guardador... Voam entre nós com suas asas nem sempre leves e plumantes, já que muitos talvez tenham asas partidas e cheias de farpas. Talvez nossos anjos andem exaustos de nossas insanidades, pela forma ingrata e mal agradecida com que tratamos o corpo e o espírito que nos foi confiado. Pobres anjos, anjos de asas manchadas pelo sangue dos dramas individuais, que cada vez mais alcançam o coletivo, nos deixando perplexos e amedrontados. Onde estavam os anjos no massacre da escola da Rússia? Talvez estivessem lá, escondidos no coração de cada um dos reféns que tentava se enganar que alcançar os céus fazia parte da rota de fuga daquele inferno. Mesmo assim, continuo a acreditar nos anjos e como podemos nos tornar anjos terrenos uns na vida dos outros.

São apenas algumas considerações sobre como, num momento de escapatória, me coloquei em estado sensível, eu estava toda permeável e me senti atravessada por imagens e tessituras criadas por artistas que agora nem lembro seus nomes, como também não lembro o nome das obras nem tão pouco o nome do conjunto da exposição. Mas isto agora não importa, o importante é evidenciar como as obras tocaram a minha sensibilidade e como houve momentos em que me senti incomodada como um prego na cadeira que a gente sente, mas não descobre onde está e ainda não pode trocar de lugar porque não existem outros lugares vazios. É preciso abrir espaços, frestas ou clareiras. Por isso levei este tempo para depurar as emoções, que foram muitas, eu não sei o que o artista quis dizer com sua obra, mas eu tenho total consciência do que elas produziram tanto de adrenalina quanto de endorfina no espaço etéreo entre meu corpo e minha alma, afinal ainda não descobri a fonte de onde brotam todos os sentidos.



*contemplavam a ginga maliciosa do faz que vai mas não vai. A metáfora da obra em forma de círculo que super e hiper relativizava-se com a distribuição espacial da própria roda de capoeira, transferiu-me momentaneamente para uma espécie de dimensão paralela onde tudo encaixava-se perfeitamente: causa e consequência. Naquele carrossel folclórico, girei, circulei, abracei e também me sufoquei com os desprendimentos estéticos do mesmo, fiquei tonta com a magia, em um vapor meio de transe, meio de desligamento.*

*Porém, muitas outras manifestações me deixaram assim... Flex, Plasmid Region, Political Mistake, Union! Por coincidência, todas estas produções, de uma maneira ou outra, traziam consigo o corpo humano como o grande protagonista. As reflexões advindas daí tu já deves imaginar. Como sabes, estou lendo muita coisa sobre este tema, e minha monografia resvala nesta idéia o tempo todo. Tudo é corpo, tudo é movimento. Tudo é binário. Claro e escuro. Tudo e nada. Vida e morte.*

*Fui a uma exposição e vi a luz, e esta projetou seus raios diretamente sobre as sombrias frestas inacessíveis de meu inconsciente.*

**Janaí**

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS – OS SENTIDOS PRODUZIDOS

*O sentido não existe sozinho (solitário).  
Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último,  
pois o sentido se situa sempre entre os sentidos,  
elo na cadeia do sentido que é a única suscetível,  
em seu todo, de ser uma realidade.  
Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que  
cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez.  
(BAKHTIN, 2000, p.386)*

A pesquisa foi norteada pelas inquietações e reflexões originadas em relação ao ensino da arte na contemporaneidade a partir da minha experiência com formação continuada de professores. Ao mesmo tempo em que fui me envolvendo pessoalmente com as questões da arte contemporânea enquanto linguagem e possibilidades pedagógicas, observava, nos cursos e encontros com os professores da área de Arte, a ausência desse conhecimento no currículo escolar e o distanciamento dos próprios professores em relação a essas propostas artísticas que se caracterizam pelas rupturas com o modernismo.

O meu contato mais intenso com a arte contemporânea possibilitou a produção de novos sentidos na própria relação com a arte que se diferenciavam dos sentidos produzidos na apreensão estética da arte tradicional e também de questionamentos em relação a esses sentidos. Percebia, no público em geral, assim como nos professores e alunos, uma intensa mobilização de sentidos provocados pelo estranhamento com as propostas artísticas que inovavam conceitual e formalmente, sendo esses sentidos geralmente canalizados para a negação dessas propostas enquanto arte.

Essas inquietações foram exteriorizadas nesta pesquisa, em que busquei perceber os sentidos produzidos pelos professores no encontro dialógico com a arte

contemporânea a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Greimas, autores em que encontrei acolhida teórica para as minhas reflexões e a possibilidade de produzir sentidos enquanto pesquisadora através da construção do conhecimento na área de Arte.

Os meus colegas, professores da área de Arte, tornaram-se os parceiros em potencial para estabelecer um diálogo produtivo em relação à arte contemporânea e ao ensino de arte. A partir de uma intervenção como pesquisadora na rede municipal de ensino de Canoas, provoquei uma reflexão em relação a essa temática, criando o caminho investigativo para perceber os sentidos produzidos em diferentes contextos culturais que proporcionam o encontro com essas linguagens na atualidade.

A realização deste estudo permitiu conhecer os enunciados dos professores em relação aos sentidos produzidos no acabamento estético das obras que dialogam com os enunciados da obra, do artista, dos críticos, dos historiadores, enfim, tecem uma infinita rede de conexões de sentido, tendo como fio condutor a arte contemporânea.

A resposta à questão de pesquisa constituiu-se num precioso material de análise que extrapolou os objetivos iniciais, possibilitando outras problematizações relacionadas com o papel do espectador/mediador/professor na apreensão estética das obras. A análise dos enunciados comprovou uma suspeita inicial: apesar de a Bienal apresentar obras tradicionais, como pintura, desenho e escultura, o que chamou a atenção dos professores, o que mobilizou os sentidos na última Bienal foram as propostas de arte contemporânea. Nas entrevistas sobre os sentidos produzidos no evento, apenas a professora Márcia Elisa mencionou uma pintura de *Orozco*; os demais professores enfatizaram somente as propostas contemporâneas como mais significativas, confirmando que a arte contemporânea mobiliza os sentidos.

Os sentidos são produzidos no acabamento estético da obra através da resposta do espectador na construção de uma totalidade de sentido. Nesse aspecto, os enunciados dos professores demonstraram diferentes compreensões responsivas



no encontro dialógico com a arte contemporânea, onde tanto o não-sentido quanto a estesia são produções de sentidos.

Na compreensão das obras pelos professores, percebi enunciados que não dialogam com o contemporâneo por apresentar uma inércia dogmática que se caracteriza, principalmente, pela negação dessas propostas artísticas como “obras de arte”, ou seja, os enunciados demonstram uma indiferença em relação às obras. Percebe-se, nesses casos, que a compreensão geralmente parte de uma concepção de obra de arte tradicional, impedindo a construção de uma totalidade de sentido pelo sujeito, não se estabelecendo uma relação dialógica.

Os enunciados que dialogam com o contemporâneo apresentam um combate de sentidos que pode resultar ou não num desfecho de compreensão criadora. Os enunciados que apresentam um combate sem desfecho de compreensão criadora caracterizam-se principalmente por provocar estesia pelo estranhamento com as propostas contemporâneas. Mas a dúvida em relação ao enunciado do artista ou se a proposta é arte ou não impede a construção de uma totalidade de sentido.

Os enunciados que dialogam com o contemporâneo pelo combate com desfecho de compreensão criadora caracterizam-se por apresentar uma construção de totalidade de sentido em relação à proposta artística, diferenciando-se pelo nível de compreensão no acabamento estético da obra, ao considerar ou não o enunciado do artista.



Fig. 23 - Artista: **Roberto Valcarcel** - *Escalas de Quantificación 3 y 1*, (2004)

Na 26ª Bienal de São Paulo, a obra do artista boliviano Roberto Valcarcel, da série *Escala de quantificação*, abordava diretamente a relação da arte contemporânea com o público ao apresentar um conjunto de placas espalhadas pelo prédio, as quais apresentavam escalas que marcavam índices precisos de significação, compreensão, emoção, medo e comoção, ou seja, sentidos que a arte contemporânea produz. O artista aborda essa questão com ironia, pois é impossível quantificar o que não é possível de exatidão, mas pode-se observar que, quanto maior a familiaridade com o vocabulário visual, mais intenso é o contato com as obras, e esse conhecimento não se adquire da noite para o dia.

Essas constatações levam-me a concluir que a compreensão criadora está relacionada com a identificação de códigos compatíveis do espectador com a obra na atitude responsiva, podendo apresentar construções de totalidades diferenciadas, conforme a relação que se estabelece com a proposta artística. Os códigos dizem respeito às concepções, vivências e posicionamentos do espectador em relação à arte como manifestação cultural. O encontro com a arte contemporânea na concepção bakhtiniana é um encontro de consciências, de centros de valor que dialogam dentro de um contexto. A atitude responsiva implica a predisposição do espectador para a resposta através da relação dialógica, podendo concordar ou discordar, completar, adaptar, ou seja, concluir o evento estético.

A estesia como sentido é o nível mais profundo no acabamento estético e implica uma exotopia do espectador em relação à obra, é o encontro de duas consciências através do plano sensorial. A partir da semiótica greimasiana, foi possível analisar os enunciados de estesia no encontro dos professores com a arte contemporânea, evidenciando momentos significativos que se caracterizaram tanto pela *fratura*, como acontecimento estético, quanto pelas *escapatórias*, consideradas como práticas estéticas construídas na vivência com as obras.

A arte contemporânea nos propõe novos modos de sentir. Os cursos de graduação em arte precisam considerar esses novos modos de percepção e proporcionar aos professores vivências de apreensão estética, como afirma Lucimar Frange:

Ao meu ver, os cursos de bacharelado e de licenciatura têm investido, em sua maioria, superficialmente na compreensão da Arte. (...) Tanto uns quanto os outros se discriminam e pouco aprofundam a crítica de Arte, ou seja, as análises ficam nas superfícies, sem aprofundamento na estética e na estesia (as sensações, os sentimentos enquanto operações significativas e não apenas como constatações). A estesia é a busca do sentido-sentido, um sentido percebido e re-operado porque toca a pessoa e nela adentra, inquietando-a (FRANGE, 2002, p.42).

As ações de formação continuada de professores também devem dar conta dessas questões, considerando que os professores de arte muitas vezes apresentam dificuldades na percepção das obras, como relatou o professor André:

*Tem toda uma questão do amadurecimento da tua percepção. A gente precisa ter mais essa vivência e não esperar a cada dois anos para ver a Bienal. A gente precisa ter mais curso de capacitação para professores para trabalhar a questão do preconceito visual que a maioria dos professores tem. A gente tem, eu tenho também, eu me polio muito, mas a gente tem. Normalmente, tu olhas aquele com cabelo, tu achas nojento, fechou a tua percepção ali e deu.*

A minha intervenção como pesquisadora na rede municipal de ensino possibilitou construir conhecimento no campo da apreensão estética; ao mesmo tempo, iniciou um diálogo e ações pontuais em relação a essa temática. Entre elas, destaco a parceria da ULBRA através da realização, no corrente ano, do curso de extensão com os professores de arte da rede, que resultará na construção de projetos de ensino com ênfase na arte contemporânea a serem aplicados no próximo ano com a supervisão do professor Goy.

“De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica”. (BAKHTIN, 2000, p. 413). Durante todo o momento de escrita do trabalho, não estive sozinha, estavam presentes as vozes dos professores, dos teóricos, dos colegas, da orientadora, que me permitiram produzir sentidos como pesquisadora e como professora de arte. Esses sentidos serão muito importantes para qualificar minha prática e também para desencadear novas reflexões e pesquisas.

Considero que o presente trabalho apresenta elementos para aprofundar a questão da compreensão da arte contemporânea pelos professores, o que implica considerar a multiplicidade de sentidos produzidos na relação com a obra e também com outros contextos dialógicos: com a intenção do artista, com a história, com a crítica de arte, com o enunciado de outros professores... Abre possibilidades,

também, para analisar e construir propostas pedagógicas a partir de obras contemporâneas, visando a qualificar o ensino de arte. Os resultados da pesquisa motivam-me a ampliar este estudo ao perceber e conhecer os sentidos que são produzidos pelos alunos na interação com a arte contemporânea. A V Bienal está aí se apresentando como um importante contexto para iniciar esse projeto...

As vozes dos professores foram essenciais na construção deste trabalho e revelaram muitos sentidos. Gostaria de concluir apresentando a fala da professora Mara, que, através da minha intervenção, se viu motivada a construir uma proposta de ensino com enfoque na arte contemporânea. Ao entrevistá-la, relatou uma experiência de “estesia pedagógica” que me motiva a continuar investindo no ensino de arte dentro de uma concepção contemporânea de arte:

*Isso é o que me gratificou mais, esses questionamentos. Eu saía naquela semana numa alegria, uma velha coroca, bem faceira, estava muito interessante.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Elizabeth Milititsky. *Escola Pública e ensino da arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras*. Tese de Doutorado, ECA – USP, 2002.

AGUILAR, Nelson (Org.) IV Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre:FBAVM, 2003.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

AXT, Margarete. *Microagenciamentos de enunciação coletiva em comunidades virtuais* (Artigo em preparação), 2005.

AXT, Margarete e KREUTZ, José Ricardo. *Sala de aula em rede: de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção*, 2003. (Texto)

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Multiculturalidade e um fragmento da História da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tópicos e Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARRACO, C. A., TEZZA, C. e CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

\_\_\_\_\_. "De la perfection": duas reflexões. In: LANDOWSKI, E; DORRA, R.; OLIVEIRA, A.C *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC/Puebla: UAP, 1999. P. 119-133.

BORDINI, Maria da Glória. *A leitura estética da obra de arte visual*. Arte & Educação em Revista. Ano 1, n. 1. Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Pólo UFRGS, 1995.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: In: FARRACO, C. A., TEZZA, C. e CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, Anamelia. *Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte*. São Paulo: EDUC/FAPESP/ Cortez, 2002.

CANTON, Kátia. *Novíssima arte brasileira contemporânea: um guia de tendências*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CASTRO, Gilberto. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARRACO, C. A., TEZZA, C. e CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

CATÁLOGO da I Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre: FBAVM, 1997.

CATÁLOGO da III Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Arte por toda parte. Porto Alegre: FBAVM, 2001.

CATÁLOGO GERAL da II Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre: FBAVM, 2000.

CATÁLOGO DA MOSTRA CULTURAL *hiPer>relações eletro//digitais*. Porto Alegre, Santander Cultural, 2004.

COSTA, Cacilda Teixeira da. *Arte no Brasil 1950 – 2000: Movimentos e meios*. São Paulo, Alameda, 2004.

DOMINGUES, Diana (Org.). *A Arte no séc. XXI: A humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DORRA, Raúl. *Perspectiva da Semiótica*. In: GREIMAS, A. J. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

EFLAND, Arthur. *Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo Pós-Moderno*. São Paulo: SESC, 1998.

\_\_\_\_\_. *Teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna*. São Paulo: SESC, 1988.

EMERSON, Caryl. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. *Autor e autoria*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. P.37-60.

FARACO, C. A., TEZZA, C. e CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FAVARETTO, Celso. *Isto é Arte? Ação Educacional Itaú Cultural*, 2000. (Vídeo)

FERRAZ, M. Heloisa e FUSARI, M. F. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 1993.

FIORIN, José Luiz. *Polifonia Textual e Discursiva*. In: BARROS, D.P. & FIORIN, J.L.(Orgs.). *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo, EDUSP, 1999.

FLOCH, Jean-Marie. *Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas.-1*. São Paulo: 2001.

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.

GERDAU, Jorge. *Revista Bial do Mercosul*, nº cinco, abril de 2003, p. 6.

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. e FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.

GREIMAS, A.J. e COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1989.

HEARTNEY, Eleanor. *Pós-Modernismo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HUG, Alfons. 26ª Bienal de São Paulo, [www.fundacaobienal.com.br](http://www.fundacaobienal.com.br). Acesso em 25 de junho de 2005.

LANDOWSKI, Eric. De l'Imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, E; DORRA, R.; OLIVEIRA, A.C. *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC, 1999.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Ensino de Arte e Arte Contemporânea: Contextos de Produção de Sentidos*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Projeto (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, 2004.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARRACO, C. A., TEZZA, C. e CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

MAGALHÃES, Liliana. *Catálogo hiPer>relações eletro//digitais*. Porto Alegre, Santander Cultural, 2004.

MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar e intervir*. *Psicologia & Sociedade*; 16 (1): 98 – 107; Número Especial, 2004.

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.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Marli. *Filosofia da Criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.



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.

\_\_\_\_\_. Prefácio: Semiótica no ensino/aprendizagem da arte. In: BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Arte e tecnologia, uma nova relação. In: DOMINGUES, Diana (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

\_\_\_\_\_. A estesia como condição do estético. In: Oliveira, Ana Claudia; LANDOWSKI, Eric (eds.). *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A.J. Greimas*. São Paulo: EDUC, 1995. p. 227 –236.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de & HERNÁNDEZ, Fernando. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. *Infância, Televisão e Publicidade: Uma Metodologia de Pesquisa em Construção*. Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 235-264, março/ 2002.

PARSONS, Michael. *Mudando direções na arte-educação contemporânea*. São Paulo: SESC, 1998.

PASSOS, E. e BARROS, R. *A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade*. Disponível no Site: [http://www.geocities.com/siteinstitucional/eduardopassos\\_reginabenevidesdebarrosconstrucaodoplanodaclinicatransdisciplinar.htm](http://www.geocities.com/siteinstitucional/eduardopassos_reginabenevidesdebarrosconstrucaodoplanodaclinicatransdisciplinar.htm) Acesso em 19 de set. 2004.

PILLAR, Analice & VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte*. Porto Alegre: Fundação Iochpe e UFRGS, 1992.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos; 103).

SARLO, Beatriz. *Cena da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, Ralph. Excelência no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Elmara Pereira de. *Tecnologias na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício da autoria*. Dissertação de Mestrado PPGDU/UFRGS – junho de 2004.

TATIT, Luiz. A duração estética. In: LANDOWSKI, E; DORRA, R.; OLIVEIRA, A.C *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC/Puebla: UAP, 1999.

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VERAS, Eduardo. *Arte é isto? Isto é arte?* Zero Hora, Porto Alegre, 4.10.03. Caderno de Cultura.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de Arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa. *O Ensino de Arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990.

## **ANEXOS**



Anexo 1  
Comemoração dos 10 anos do Projeto Arte na Escola (17/08/04)



Anexo 2  
Encontro da Área de Arte (SMEC – Canoas - 1º/09/04)



Anexo 3  
Visita à exposição *HiPer>Relações Eletro // Digitais*  
(Santander Cultural - 1º/09/04)



Anexo 4  
Palestra: *Arte Contemporânea e o Ensino* (22/10/04)  
Profº Goy – (ULBRA)



Anexo 5  
Saída Pedagógica à 26ª Bienal de São Paulo



Anexo 05  
Obra "Comer o Coração" – 26ª Bienal de São Paulo.

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP**

L475p      Ledur, Rejane Reckziegel  
              Professores de arte e arte contemporânea : contextos de  
              produção de sentido / Rejane Reckziegel Ledur. - Porto Alegre  
              : UFRGS, 2005.  
              f.166

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005. Axt, Margarete, orient.

1. Arte - Ensino. 2. Professor - Arte - Educação continuada. 3.  
**Produção de sentidos. 4. Arte contemporânea - Estética - Eventos**  
- Professor - Prática pedagógica - Currículo. I. Axt, Margarete. II.  
Título.

**CDU - 7:37:371.124**

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463