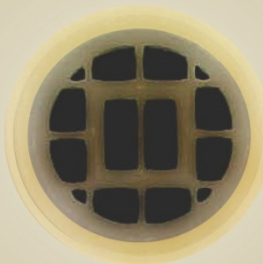




Espiando pelo buraco da fechadura:
O conhecimento de Artes Visuais em nova chave



Umbelina Barreto

Porto Alegre, 2008

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

Umbelina Maria Duarte Barreto

**ESPIANDO PELO BURACO DA FECHADURA:
O CONHECIMENTO DE ARTES VISUAIS EM NOVA CHAVE**

Porto Alegre

2008

Umbelina Maria Duarte Barreto

**ESPIANDO PELO BURACO DA FECHADURA:
O CONHECIMENTO DE ARTES VISUAIS EM NOVA CHAVE**

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

Linha de Pesquisa:
Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia

Orientadora:
Profa. Dra.. Analice Dutra Pillar

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B273e Barreto, Umbelina Maria Duarte

Espiando pelo buraco da fechadura: o conhecimento de artes visuais em nova chave [manuscrito] / Umbelina Maria Duarte Barreto; orientadora: Analice Dutra Pillar. – Porto Alegre, 2008.

224 f. + Apêndices.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Semiótica. 2. Arte – Conhecimento. 3. Currículo. 4. Ensino superior. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Graduação Artes visuais. I. Pillar, Analice Dutra. II. Título.

CDU – 003

Umbelina Maria Duarte Barreto

**ESPIANDO PELO BURACO DA FECHADURA:
O CONHECIMENTO DE ARTES VISUAIS EM NOVA CHAVE**

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

Aprovada em 17 dez. 2008.

Profa.Dra. Analice Dutra Pillar – Orientadora

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Denise Balarine C. Leite (PPGEDU/UFRGS)

Profa. Dra. Elida Tessler (UFRGS)

Profa. Dra. Lucimar Bello Frange (UFU)

Em homenagem aos 100 anos do Instituto de Artes da UFRGS, escola onde descobri o quanto a arte é importante para a vida. Quando ainda adolescente, fui visitar uma exposição e me deparei com a obra de uma artista/professora que seria minha futura mestra. Escola onde fiz minha formação superior e também onde leciono desde 1985, compartilhando a responsabilidade da formação de pessoas que, sendo chamadas para a arte, passaram a se sentir escolhidas, pois dela fizeram seu guia.

Dedico este trabalho a minhas inesquecíveis mestras: Alice Soares, Cristina Balbão e Nayá Correa dos Santos, com quem aprendi a observar, selecionar e perseverar, qualidades essenciais a todo artista/professor/pesquisador, e que, de certa forma, procuro retribuir com este limitado gesto, mas infinito reconhecimento.

Dedico a todos os alunos e ex-alunos do Instituto de Artes da UFRGS, especialmente aqueles que ao serem tocados pela arte têm constituído, desde então, este universo em permanente expansão.

Ao concluir esta tese quero agradecer...

... aos ex-alunos Gabriela, Ana, Sabrina e César, que inspiraram os Metálogos, recuperados através de uma parcela significativa de minha memória que tem se constituído na experiência das relações humanas e vez por outra teima em ficar ao sol;

... aos professores do PPG em Educação, especificamente ao Professor Cláudio e a professora Denise, os quais também escolhi para compor a banca, por apontarem para um novo sentido de aprendizado presente na consciência inclusiva através de uma abordagem sistêmica e na avaliação democrática que abrange a auto-avaliação em um processo participativo;

... a minha orientadora, Analice, que aceitando me orientar no caminho escolhido sempre soube deixar a pista necessária ao desenvolvimento do percurso, mesmo quando no mapa se explicitava o particular que é próprio da arte;

... aos meus colegas do Departamento de Artes Visuais que tem me apoiado durante este tempo através da interlocução que naturalmente reitera em cada um a experiência de formação continuada semelhante a que tenho passado na pós graduação;

... ao meu colega de atelier Flávio, pela disponibilização do telescópio, um dispositivo que foi muito importante para a tese;

... aos meus familiares, especialmente ao meu esposo pelo apoio incondicional e também pela possibilidade de cotidianamente enfatizar a importância de um ponto de vista diferenciado em um diálogo que é sempre dialógico em que estamos sempre a definir um novo foco em nossa própria visão, como uma “diferença que faz a diferença” como bem diria Gregory Bateson;

... aos professores da banca pela disponibilidade de ler/ ver o dispositivo tese.

Festina Lente. Apressa-te lentamente. (CALVINO, 1990, p.60).

RESUMO

Esta tese se desenvolve como um percurso semiótico em referência à semiótica do texto de Greimas, percorrendo um caminho na busca pelo conhecimento da arte, que se apresenta em um percurso curricular, no qual o sensível e o inteligível procuram constituir-se como lados opostos e complementares sempre em estreita conexão. A essa referência se articula a relação conceitual entre “conservação” e “mudança” presente no pensamento constituído na ciência e filosofia e no discurso das Ciências Humanas, através da “Árvore do conhecimento” que abriga a “Teoria da Autopoiesis” de Humberto Maturana e Francisco Varela, da “filosofia da experiência” de John Dewey e da “ecologia da mente” de Gregory Bateson. O objeto semiótico é focalizado a partir da experiência definida no conceito de “experiência da arte” de Dewey, estendido em uma abordagem micrológica e uma suposta utilização científico-instrumental diretamente ligada a um universo macroscópico, no qual a arte, entre o micro e o macro, vai, recursivamente, sendo exposta ao ser autorizada pela enunciação de um sujeito que é artista/professor/pesquisador/curador. A abordagem do conhecimento das Artes Visuais se constitui no texto em uma precisa configuração topológica, em que a área de conhecimento, participando do Ensino Superior Brasileiro, vai sendo institucionalizada na mesma medida da transformação da arte na sociedade. Essa abordagem concorre simultaneamente com as mudanças paradigmáticas do próprio conhecimento, que contribuem para a inserção/aceitação da diferença da arte na universidade, em um quadro sistêmico que inclui mudanças da sociedade geradas pelo acoplamento do sistema cultural. A chave do conhecimento da arte vai sendo dada reiteradamente em circunscrição, sendo delimitada no Currículo do Curso de Artes Visuais da UFRGS e situada em processo de implementação curricular, enfatizando a contingência da mudança. O regime de visibilidade utilizado é desenvolvido através de dispositivos de observação que partem do próprio olhar e resgatam a imaginação no processo do pensamento. Entremeado de descrições e narrativas, o texto está construído como um fazer/dizer na linguagem, ao incluir o saber em um processo gerativo de significação. O olhar vai sendo constituído como uma fresta, articulando o ver e o ler, que estão presentes na visão ao serem desdobrados textualmente como possibilidades de um sujeito da linguagem.

Palavras-Chave: **1. Semiótica. 2. Arte – Conhecimento. 3. Currículo. 4. Ensino superior. 5. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Graduação Artes Visuais.**

ABSTRACT

This thesis unfolds as a semiotic path in reference to Greimas's text semiotics and in search of the artistic knowledge that is met along the curriculum, in which sensitiveness and intellect are constituted as opposite and complementary halves permanently and tightly connected. Articulated with this reference is the conceptual association of "conservation" and "change" found in thought embodied as science and philosophy and in the Human Sciences discourse by means of the "Knowledge Tree" that harbors the autopoiesis theory of Humberto Maturana and Francisco Varela, John Dewey's "philosophy of experience", and Gregory Bateson's "ecology of mind". The object of semiotics is focused from the perspective of Dewey's concept of "experience of art", extended into a micrologic approach and a supposedly scientific-instrumental use directly connected to a macroscopic universe where art, from the micro to the macro instances, is recursively exposed to the extent that it is authorized by the propositions of a subject that is artist/professor/researcher/curator.

The approach to knowledge of Visual Arts takes the form of texts, in accurate topological configurations. This area of knowledge, as part of the Brazilian Higher Education System, gradually becomes institutionalized as art changes in society. It takes place together with simultaneous knowledge paradigm shifts, which contribute to the insertion and acceptance of art differences in universities. This is part of a systemic framework in which changes in society are generated by the association with the cultural system. The key to knowledge about art is repeatedly found within the limits of the Curriculum of the School of Visual Arts of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul, and situated in the process of curricular implementation, which underlines the contingency of change. Visibility is achieved by means of observation devices that begin with the act of looking itself and restore imagination to the process of thinking. Intermingled with descriptions and narratives, the text is built as a form of doing/saying in the language and involves knowledge in a process that generates meaning. The act of looking is gradually constituted through a slit. It articulates seeing and reading, which are both present in the act of looking. They unfold textually as possible actions of an individual subject of language.

Key words: **1. Semiotics. 2. Art - Knowledge. 3. Curriculum. 4. Higher education. 5. Federal University of Rio Grande do Sul. Instituto of Arts. Graduation Visual Arts.**

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Imagem da instalação “Template” do artista Ai Weiwei exposta na 12ª Documenta de Kassel, em 2007.	27
Figura 02: Imagem da obra “ <i>Etant donnés: 1º) la chute d’eau; 2º) lê gaz d’éclairage</i> ” de Marcel Duchamp, 1946–66. Tradução: Dados: 1º) A queda d’água; 2º) O gás de iluminação. A obra se encontra no Museu da Philadelphia.....	30
Figura 03 : As imagens fazem parte de uma publicação da FUNARTE.....	35
Figura 04: A imagem mostra a obra de Ai Weiwei colapsada e o artista sendo entrevistado tendo a obra caída ao fundo.	37
Figura 05: imagem da instalação “Convergências Paralelas” de Ernesto Klar	126
Figura 06: Filigreed Line, 1980, Instalação de Robert Irwin	131
Fonte: Ana Barros, 1999, p. 179.	131
Figura 07: As três reproduções acima são “contra-imagens” da obra de Joseph Beuys levada a termo em 1982, na Sétima Documenta de Kassel.....	188
Figura 08: Ovogênesi 2000 e Humanóides 2001 são exemplos de obras vestíveis de Ernesto Neto; no centro vê-se uma imagem da instalação realizada na 49ª Bienal de Veneza, em 2001.	188
Figura 09: Doador, instalação de Elida Tessler, de 1999.....	194

SUMÁRIO

1. OS LIMITES DA MOLDURA OU DO “ENTRE-VERO” INICIAL	13
2. QUESTÕES DE MÉTODO OU DISPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO SEMIÓTICA DO CURRÍCULO	55
2.1 O RESGATE DO NEGATIVO NO CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DO SABER SEMIÓTICO	55
2.2 DA ABORDAGEM METODOLÓGICA À RECONSTRUÇÃO MICROLÓGICA DO TEXTO	93
2.3 DA NARRATIVIDADE ENTRE “FRAMES” E HISTÓRIAS OU UTILIZANDO O DISPOSITIVO OLHADURA NA ABORDAGEM CURRICULAR	107
3. ARTE E RETROVISÃO NA FORMAÇÃO DO ARTISTA	119
3.1 INSTITUIÇÃO E ACOPLAMENTO DA ÁREA DE CONHECIMENTO.....	119
3.2 A PERMANÊNCIA/ MUDANÇA OU O MAPA E O TERRITÓRIO	151
3.3 A MUDANÇA/ PERMANÊNCIA OU O CURRÍCULO COMO UM GPS.....	162
4. A VISÃO TELESCÓPICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE	175
4.1 REGIME DE OBSERVAÇÃO E AUTOCONTROLE DA ARTE.....	175
4.2 A FORMAÇÃO DO LICENCIADO COMO UMA REINVENÇÃO DA ARTE.....	202
4.3 A ARTE E AS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO EM UM UNIVERSO EM EXPANSÃO.....	211
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICES	229

1 OS LIMITES DA MOLDURA OU DO “ENTRE-VERO” INICIAL

Organizar o espaço de trabalho para começar a escrever a tese, depois de ter trilhado, durante quatro anos, os diversos caminhos apontados, a cada semestre, por disciplinas escolhidas na estrutura curricular oferecida pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no cumprimento dos créditos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação, significa encontrar, entre os apontamentos, as idéias que, ao longo desse tempo, vêm sendo desenvolvidas.

Algumas idéias, quando surgiram, pareciam dotadas de uma espécie de “autoflorescência” mediante a certeza de que floresceriam independente de qualquer circunstância ou cuidado, entretanto essas acabaram por se restringir ao conjunto mesmo de onde surgiram, constituindo-se como pequenas vias, que, por fim, terminaram em becos sem saída. Por outro lado, outras idéias que surgiram como pequenos microcosmos, ou talvez, eu pudesse dizer, como idéias autopoieticas¹, aparentemente à margem do texto principal, tal como garatujas escritas nas bordas, desenvolveram-se de um modo independente, através de constante reiteração, sofrendo acréscimos que, ao longo do tempo, continuaram a multiplicá-las, expandindo-as por inúmeras vias de acesso; e são essas as idéias que, quase sem querer, me acompanham até este momento.

Fico pensando que talvez isso se deva, justamente, ao fato de, aparentemente, não ter dado importância aos rabiscos, aos desvios e aos apagamentos; e, certamente, esta é uma atitude contrária, principalmente, à função de desenhista e de professora de desenho², além de se constituir, em princípio,

¹ Autopoietica refere-se ao conceito construído por Maturana e Varela como uma das chaves da Teoria Biológica do Conhecimento (1984). Caracteriza a organização que define os seres vivos como classe pela reiterada produção de si mesmos. A organização autopoietica define os seres vivos como sistemas autônomos, realizando-os e especificando-os simultaneamente, sem separação entre produtor e produto.

² A imagem da desenhista e professora de desenho que utilizo está inserida no paradigma contemporâneo onde o desenho está constituído como uma linguagem substantiva e está impregnado de procedimentos que fazem referência a outras linguagens artísticas, como gravura, pintura ou fotografia. Neste cruzamento, é muito comum o desenho contemporâneo ser gerado em processos de construção e desconstrução que se mostram como apagamentos e surgimentos tanto

como uma negativa à ação da pesquisadora que se diz uma observadora atenta e concentrada em seu objeto de pesquisa³.

E agora, depois de passado esse tempo, neste momento em que se presentificam as possibilidades de percursos da pesquisa e verifico a espessura das idéias contidas nestas vias ao coletar as memórias escritas do vivido, me deparo com escolhas e definições correlacionadas aos aparentes descartes, os quais, reiteradamente, teimaram em aparecer. E, afinal de contas, são essas as idéias que passam a assumir o espaço principal; aquele que, anteriormente, eu lhes havia negado.

Concentrando minha atenção nessas idéias, no sentido de priorizar o apuro da investigação, vou adentrando em um caminho de abordagem “micrológica”⁴ no qual os contextos correspondentes são co-participantes do processo e, freqüentemente, são responsáveis pela doação de sentido⁵ nos caminhos que vão sendo construídos. Por esta via é interessante e também pertinente à temática desta tese pensar na organização dos cursos de pós-graduação nas universidades, os quais participam atualmente, de um modo amplo, do que se denomina como formação continuada⁶, e, por outro lado, se constituem em programas específicos,

da forma quanto da matéria trabalhada, evidenciando a visibilidade na relação visível/invisível da visualidade construída também como história.

³ Interessante pensar nas funções artista/ professor/ pesquisador como uma unidade realizada na diversidade em que a dinâmica das convergências e divergências entre elas define seu estado de equilíbrio.

⁴ Micrológica se refere ao desdobramento textual, entretanto está proposto em um cruzamento com a ciência, e diz respeito também à instrumentalização utilizada pela ciência: sistemas de microscopia óptica e eletrônica, que possibilitam certa inserção em “microuniversos”, através do esquadramento realizado pelo olhar, que desenvolve uma busca interior, que adquire um sentido somente ao se articular a um universo exterior, o qual funciona como um todo do qual ambos fazem parte, confirmando-o ou contestando-o ao possibilitar sua descrição. Isso não significa, necessariamente, que esse todo mencionado seja único, pois esses todos, por sua vez, também são fragmentos e necessitam de contextos, os quais são múltiplos, tendo em vista as articulações sistêmicas atuais que estabelecem correspondências em rede, definindo distintos níveis de relação.

⁵ A pergunta pelo sentido: O que isto quer dizer? Confere sempre uma abordagem que difere do uso cotidiano da língua e nos remete ao plano semântico, articulando contextos próximos e afastados, ou presentes e ausentes, que passam a ser construídos em um sistema explicativo da linguagem.

⁶ A formação continuada na atualidade define tanto a continuidade da aprendizagem ao longo da vida como a atualização da aprendizagem. Como exemplo, pode-se verificar o Processo de Bolonha no qual são definidas linhas de ação para compatibilização do Ensino Superior Europeu, sendo em 2001, em Praga, inserida a continuidade da aprendizagem ao longo da vida como uma destas linhas de ação, definindo o Ensino Superior em 3 ciclos: Licenciado, Mestrado e Doutorado. <http://www.unl.pt/bolonha/processo>

ligados diretamente à pesquisa das diversas áreas do conhecimento, confirmando essa que foi, sem dúvida, a unidade do primeiro e principal objetivo da universidade.

Freqüentemente, nesses programas de pós-graduação organizados pedagogicamente em torno de uma estrutura curricular composta por disciplinas alternativas, as quais são oferecidas através de um sistema de créditos, são desenvolvidas linhas de pesquisa que correspondem às investigações realizadas pelo corpo docente. Essa organização, ao fazer repercutir diretamente o ensino e a pesquisa, é suficiente para deixar perceber que aí reside a especificidade da formação do pesquisador, cuja consciência, necessariamente, vai sendo elaborada, concomitantemente ao trabalho realizado a partir de suas escolhas como discente de um curso de pós-graduação.

No curso de doutorado, lugar onde inicio esta reflexão me debruçando sobre o próprio curso, definindo-o nesta dobra onde, também, faço a reflexão, percebo que é justamente esta consciência que passa a constituir a consistência da tese, cuja direção é delineada pelas escolhas que são feitas durante o curso, sob a orientação e o acompanhamento atento do orientador, como um olhar desse outro, o qual é o principal referencial para o modo de encaminhamento da pesquisa.

Minha primeira escolha, ainda como aluna PEC⁷, antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS – definitivamente determinante para a realização da inscrição no Programa, foi uma disciplina, ministrada por Analice Dutra Pillar⁸, minha atual orientadora. Nesta ocasião, fui “apresentada” à obra de Algirdas-Julien Greimas⁹ e, conseqüentemente, à Teoria Semiótica Greimasiana¹⁰.

⁷ PEC – Programa de Educação Continuada – O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS oferece séries de disciplinas do currículo dos cursos de pós-graduação à comunidade externa, que, atendendo à exigência de alguns pré-requisitos, constitui-se como aluno PEC (especial) do programa.

⁸ Analice Dutra Pillar é professora da Faculdade de Educação e do PPGEDU da UFRGS. Organizou e publicou vários artigos e livros. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq) e participa da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). É Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1994); mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1989), e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983).

⁹ Algirdas-Julien Greimas nasceu na Lituânia em 1917. Estudou na Universidade de Grenoble na França, de 1936 a 1939. Em 1944, realizou estudos de doutorado na França, defendendo uma tese

Ao pensar nessa história progressiva da constituição desse momento, que se apresenta como fundacional desta tese, considero que a minha principal motivação é fruto do caráter poético do primeiro texto que conheci de Greimas. Verifico, com surpresa, que não é por acaso que esse é também o seu último livro, editado em 1987, intitulado: “*De la imperfección*”¹¹.

O encontro da experiência estética com a idéia da aprendizagem, tendo como ancoragem o sentido da estesia, está presente nesta última reflexão de Greimas, e essa é uma brecha entre o pensamento lógico tradicional, ligado à especificidade da área científica, das chamadas “áreas duras” em que a quantidade é determinante, e as construções proposicionais da linguagem, mais próximas da pluralidade das áreas humanas, incluindo as artes e as letras, cuja fundamentação advém principalmente da experiência da qualidade. Ou, ainda, no dizer de Landowski (Educação e Realidade, 2005, p. 93-106) ao abordar o texto de Greimas: a possibilidade de “ultrapassar a concepção dualista ‘*sensação versus cognição*’ imposta pela tradição, mediante o desenvolvimento mais sensível da semiótica, tornando-se, ao mesmo tempo, mais inteligível.

sobre a moda em 1830, a partir da análise de jornais de moda da época. Em 1966, fundou com R. Barthes, J. Dubois e outros a revista *Langages* e publicou sua obra *Semântica Estrutural*. Foi membro, junto com Kristeva, Todorov e outros, do grupo de investigações semióticas de Levi-Strauss no Collège de France. Sua última obra, *Del'imperfection* (1987) une o rigor da semiótica à graça da experiência poética, colocando-se no limite da especulação dura, quase se poderia dizer, numa inversão de suas primeiras obras. Greimas morreu em 1992.

¹⁰ A Teoria Semiótica Greimasiana refere-se ao conjunto teórico elaborado por Greimas ao longo de sua vida, embora muitos se manifestem contrários à idéia desse conjunto constituir uma teoria semiótica completa, já que basicamente se limita à definição de princípios constituídos em sua obra *Semântica Estrutural*, aliados a elaboração de um *Dicionário de Semiótica*, como um léxico com dois planos de referência, realizado com Joseph Courtés. Quanto a essa manifestação, na apresentação do Dicionário é afirmado o objetivo de mostrar que não há ciência acabada, muito embora se possa definir e localizar determinados alvos em certa permanência. Enfim, o desenvolvimento do trabalho de Greimas terminou por enfatizar elaborações semióticas em contextos específicos, construindo percursos semióticos de geração de sentido. Seja sua obra, simplesmente, como um conjunto de idéias a respeito da semiótica, um esboço de uma metodologia ou uma teoria, entretanto é importante frisar que a semiótica de orientação greimasiana, 16 anos após a morte de Greimas, continua a se desenvolver por caminhos, por vezes mais próximos de suas idéias e, por outros, distanciados, apesar de ainda contribuírem para a ampliação de seu pensamento.

¹¹ Greimas conforme declarou em entrevista com Peer Aage Brandt, na *Vêr Morphe*, n. 3-4, UAP, 1987, afirma que este livro, antes das privações do fazer científico, evoca os dispêndios da arte. E é interessante pensar que acabo por ingressar na obra de Greimas através de um texto que se constrói nesse espaço de passagem entre arte e ciência encaixadas como engrenagens cujos “dentes” foram constituídos pelo excesso de uma que se encaixou nas privações existentes em outra. O que considero ser verdadeiro, quer seja visto do lado da Ciência, como o vê Greimas, quer seja visto do lado da Arte, onde me localizo e observo, e nesta posição, particularmente se inverte o que é visto do lado de lá, ou seja, o que é privação passa a ser excesso, e o que é excesso passa a ser privação.

Pois esse é exatamente o lugar que começo a demarcar, definindo as fundações para o desenvolvimento da tese. É um lugar construído, inicialmente, por um esboço, a partir do campo semiótico que Greimas vinha investigando uma inteligibilidade mais sensível, em concomitância à busca pelo sentido. Essa investigação sensível/inteligível relacionada ao campo semiótico o fez ultrapassar o trabalho desenvolvido em sua obra “Semântica Estrutural”, e também o desenvolvimento iniciado através da análise semiótica do texto, e, ainda, o levou a uma ampliação do enfoque anterior realizado na semiótica narrativa e discursiva¹². Enfim, nesse lugar, em “desvio ou confirmação”¹³, reconheço e destaco um cruzamento com meu percurso investigativo, o qual, de certa forma, começa a se articular em um movimento inverso ao sentido de Greimas, ao recorrer a uma sensibilidade própria do universo artístico, com a finalidade de vir a tornar-se mais inteligível.

Esse derradeiro texto escrito por Greimas apresenta um lugar no qual o autor se embrenha por um terreno parcialmente desconhecido, enunciado por um sujeito acometido pela estesia potencializada pela arte. Esse lugar, até bem pouco tempo atrás, era interdito à área científica que não o acessava através da reflexão, nem tampouco lhe “dirigia” o pensamento lógico. Isso se deve ao fato de ser um lugar intensivo, composto por muitas camadas, conhecidas e desconhecidas, que se apresenta permeado por veladuras, as quais, simultaneamente, escondem e revelam através de um ato paradoxal de encobrimento e de desvelamento, freqüentemente simultâneos, apresentando uma sincronicidade dinâmica, definida por um balanço do parecer, ao ser, e do ser, ao parecer.

É um lugar em que o sujeito ontológico é posto em uma espécie de estado alterado, sendo substituído pelo sujeito da linguagem, postado entre parêntesis, onde com freqüência fica “enjoado”, pois é levado a um movimento constante

¹² Entre a obra deixada por Greimas destaco a publicação em 1966 “Sémantique structurale”, Paris, Larousse; em 1976 “Maupassant”, “La sémiotique du texte”, a partir de um texto de Maupassant; o trabalho realizado com Courtés: prefácio do livro “Introduction à la sémiotique narrative et discursive”, em 1976, e o “Dictionnaire raisonné de la théorie du langage”, além do trabalho realizado com Landowski em 1979 “Introduction à l’analyse du discours em sciences sociales.

¹³ Utilizo as palavras de Raul Dorra, com as quais apresenta a obra “De la imperfección” de Greimas, ao se referir a uma possível revitalização do projeto semiótico concomitantemente à declinação do interesse pela disciplina semiótica.

articulado por margens sem paradoro¹⁴. Entretanto, foi exatamente aí que encontrei certo conforto de poder falar de arte ao falar de conhecimento. E, em consequência, ao falar de conhecimento, poder falar de sentido, e ao falar de sentido, poder utilizar também os sentidos para construir um caminho, que, focalizando um campo semântico onde se insere, define um percurso gerativo da significação no campo semiótico que a circunscreve.

Mas não pense que esse fardo é leve! Ao escolher “um caminho semiótico” como identidade primeira para organização das idéias em tese, eu, necessariamente, escolho também o dizer na linguagem através do dizer da própria. Considero que a facilidade identitária desta escolha tenha sido definida pelo fortalecimento advindo de encontros e reconhecimentos expressivos, e, também, pelo fato deste caminho ter sido selecionado por apresentar certa proximidade com a arte, que permite a compreensão das unidades significativas no instante mesmo que vão sendo geradas. E, frente a estas facilidades que estão sendo selecionadas, nada mais justo que eu pudesse levar por este caminho algo que, ao inverso, constituísse a provação mais difícil.

Assim foi, pois a escolha deste caminho semiótico é a estratégia que me permite uma outra abordagem do Currículo do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Entretanto, aparentemente, estas duas escolhas: semiótica e currículo¹⁵, não se encontram. Ou, talvez, entre elas, simplesmente ainda não se tenha construído nenhuma intersecção ou mesmo nenhuma ligação. Mas isso até parece ser um disparate! Além de estar parecendo também que o sentido do percurso vai-se constituindo inversamente ao sentido que trilhou Greimas, buscando do inteligível uma proximidade maior com o sensível, e que acabou por levá-lo à reflexão presente no texto “*De la imperfección*”. Esta nova

¹⁴ Essa descrição me faz lembrar o conto de Guimarães Rosa (2005), A terceira margem do rio, o qual foi publicado no livro intitulado: “Primeiras Estórias”, e que foi utilizado como referência pela curadoria geral da 6ª Bienal de Arte do Mercosul (2007), num alinhamento com a arte contemporânea internacional.

¹⁵ É comum se pensar no currículo de um curso como uma representação do curso, definindo o curso em relação à instituição, entretanto não se pergunta nunca pelo sentido de um currículo, pela definição e constituição dos contextos envolvidos, não se muda o foco para perguntar: Mas afinal o que quer dizer um currículo? Ou, ainda, para encontrar o que realmente “faz” um currículo com seu “dizer”.

inversão vai-se tornando visível, pois a intersecção com a arte, que, para Greimas, foi um ponto de chegada, aqui está-se constituindo como um ponto de partida.

No interior desse universo definido como o campo da arte, e, especificamente nesta condição, em que a arte se encontra dentro de uma instituição caracterizada como uma Universidade, eu começo um movimento de geração de sentido, na tentativa de encontrar instrumentos que possam acessar a arte simultaneamente ao acessar o currículo de um curso de formação artística, sem que precise tirá-la deste lugar onde se encontra, nem isolá-la, senão possibilitar que, em expansão, contagie este espaço de relações que se mostram, em aparência, meramente institucionais.

Buscar a arte no modo como o currículo se mostra, e descrever o que se mostra, se define, ou se enfoca na formação superior em Artes Visuais, talvez, não faça jus ao conceito de acessibilidade como o procedimento mais adequado a esta busca. Nesse sentido, concorre o fato deste acesso precisar de outros quadros de referência através dos quais a arte possa ser “pescada”, ou mesmo “içada” em sub-redes, para que esses fragmentos, assim acessados, possam vir a funcionar, posteriormente a esta operação, como um “transborder”, uma marca, talvez como rugas, ou ainda, como uma leve ondulação, enfim, uma oscilação¹⁶ qualquer que, tal como um código, ainda não será a coisa em si, ou seja, ainda não será a arte, mas, tal como uma porta de entrada, marcará a possibilidade de acesso a ela, funcionando como um novo signo.

Entretanto, ainda assim, para mim é muito claro que é somente através da intermitência de breves instantes que isto pode ser realizado, pois a arte, como um lugar interdito, não pode ser vista/compreendida, ou, no mínimo, nesse sentido, permite apenas uma visão efêmera¹⁷. Sendo assim, o que é ofertado, o é, somente a “piscadas” do olhar, gerando um fazer/dever que ocorre somente em fulgurações

¹⁶ Oscilação é utilizada com o sentido figurado de dúvida, perplexidade, mas também como uma variação alternada, mudança e flutuação.

¹⁷ Isso me lembra uma história que eu vi em algum filme – pois hoje parece que todas as histórias são fruto de algum filme – onde existia um jardim secreto que precisava de uma nova guardiã para conservá-lo. E, nessa passagem, havia um episódio muito significativo onde o acesso ao jardim não era encontrado, pois embora a nova guardiã soubesse que ele estava ali, não conseguia vê-lo, num trocadilho entre o que sabia sem conhecer e o que conhecia sem ver.

que precisam ser compartilhadas, para, em algum outro momento, ou, de um outro lugar, tornar possível o dever/fazer correspondente à inteligibilidade de seu campo. Nesse entretempo, é desse modo, exatamente no vai-e-vem da construção de possibilidades, que outras pontes de acesso poderão, posteriormente, vir-a-ser geradas.

Pensando em todos esses despropósitos, mesmo que a escolha realizada possa ainda parecer imprudente, tendo em vista o caráter institucional do currículo de um curso superior, cujo regime é estabelecido por regulamentação para a manutenção do sistema; e isto se mostre em aparente contradição com a possibilidade de criação e autonomia da arte, cuja identidade da área de conhecimento correspondente encontra-se escondida no campo semântico, afirmo que: essa escolha pode também ser vista, exatamente como o propósito desta tese.

Encontrar um caminho possível entre arte e institucionalização é um dos fins que visio com este trabalho, tendo em vista também a necessidade emergente, na atualidade, de enfrentamento da resistência interna que procede da própria área artística quanto a sua institucionalização; principalmente, se for considerado que esta resistência seja devida a uma força ambígua e talvez desinformada, mais ligada a um pretenso e nefasto jogo de poder oriundo da concepção de autonomia da área¹⁸ entretecida no paradigma da modernidade, que, simultaneamente, funda-a na conjugação do pensamento, reinserindo-o em seu próprio corpo. E isso também se estende à dificuldade de enquadramento da arte como área de conhecimento e campo da formação superior, pautando-se por uma participação conflituosa na academia, especificamente na universidade; quer seja considerada a comunidade externa (outras áreas de conhecimento, próximas ou afastadas, humanas e

¹⁸ O paradigma moderno da arte é onde foi gerada a concepção de autonomia como um campo isolado do conhecimento, numa afirmação da arte pela arte, que, se por um lado é necessária ao desenvolvimento do campo artístico, por outro, gerou limites que somente na atualidade, com o desenvolvimento da cultura, estão sendo ultrapassados, ao conceitualizar este campo como um sistema em interação com outros sistemas da cultura humana. Como parte constitutiva da Cultura, a Arte destina-se a afirmá-la e também ultrapassá-la ao se sentir perturbada por ela, redefinindo, desse modo, seus limites, através de uma indissociável relação de dependência/autonomia que define a articulação sistêmica emergente da complexidade do pensamento contemporâneo. A relação entre autonomia e dependência se constitui epistemologicamente em Maturana como um acoplamento estrutural, sendo a relação substituída por conservação e mudança, onde as mudanças geram perturbações, as quais geram mudanças, numa interação necessária ao desenvolvimento vital do sistema autopoietico, sendo o rompimento da relação o fim do próprio sistema.

científicas) quer seja considerada a comunidade interna da área de Artes Visuais e áreas afins, como Música e Teatro.

Em síntese, ao focalizar essas relações, confirma-se que este, também, é um trabalho fundacional, visto que, ao discorrer sobre a produção de sentido, concomitantemente, aborda em recursividade as diferenças entre os sistemas de relações envolvidos, definindo essa abordagem como uma prática de conhecimento, o qual, caracteristicamente, só é reconhecido *a posteriori*, tornando necessária a construção de dispositivos que comportem da mesma forma a operacionalidade e a construção dessas diferenças.

Por essas questões justifica-se que, ao abordar a instituição universitária, eu tenha selecionado os textos de Boaventura de Souza Santos¹⁹ e também os textos de sua pupila Denise Leite²⁰, pois ambos focalizam a universidade através de proposições democráticas ao considerar o momento atual de crise e transformação; inclusive propondo a democracia participativa na renovação e avaliação da universidade, o que garante voz a todas as instâncias coletivas acadêmicas: corpo docente, corpo discente e corpo acadêmico-administrativo; sejam elas constituídas por indivíduos conservadores, moderados ou vanguardistas, absorvendo, nessa participação, todos os jogos de poder internos à Instituição. Isso sem mencionar que Boaventura de Souza Santos é também um poeta²¹, o que o coloca nestas duas posições relativas e complementares que constituem dois modos distintos de

¹⁹ Boaventura de Souza Santos foi responsável em Portugal pela introdução da Sociologia como disciplina acadêmica e criou, em 1988, uma Licenciatura em Sociologia. Fundou o Centro de Estudos Sociais e em 1977 a Revista Crítica de Ciências Sociais. Atualmente realiza uma investigação comparativa “A Reinvenção da Emancipação Social” com equipes de Portugal, Brasil, Colômbia, Moçambique, África do Sul e Índia. Aposta no diálogo entre o saber científico e os outros saberes. Tem diversas obras publicadas no Brasil ligadas à Sociologia do Direito, Sociologia Política e também à Sociologia do Conhecimento.

²⁰ Denise Leite é professora do PPG-EDU UFRGS e coordena o Grupo de Estudos Inovação e Avaliação na Universidade. Com várias obras publicadas entre elas: “Reformas Universitárias” de 2005, prefaciada por Boaventura de Souza Santos.

²¹ Boaventura de Souza Santos publica sua obra poética assinando simplesmente como Boaventura de Souza. Entre suas poesias, encontra-se: “Viagem ao centro da Pele” de 1995 e “Madison e Outros Lugares” de 1989. Logo após a conclusão da Licenciatura, desenvolveu em doutoramento (1969-1973) uma investigação no Brasil que funciona como uma matriz em parte significativa de seu desenvolvimento. Nessa investigação, se debruçou sobre as relações jurídicas informais numa favela do Rio de Janeiro, a qual chamou de Passárgada, em referência à sociedade imaginada pelo poeta brasileiro Manuel Bandeira. Entretanto, não podemos esquecer que Passárgada é também o nome da capital do Império Persa em aproximadamente 500 A.C., considerada como o paraíso por seus famosos jardins, entretanto sendo os Persas chamados de Bárbaros pelos Gregos, os quais fundam o Pensamento Ocidental.

produção humana: na arte e na ciência. E, deste modo, eu começo a delinear os enfoques no esboço das prioridades, definindo um padrão que, sem descuidar das semelhanças, aproxima linhas de pensamento que vão estruturando o trabalho na convergência de diferenças como constitutivas da reflexão sobre o objeto da investigação.

A abordagem semiótica do currículo do Curso de Artes Visuais da UFRGS envolve instituição e conceituação, organizando e especificando práticas sociais de sujeitos, que se apresentam como usuários coletivos e individuais. Esta relação entre um texto que organiza e determina a ação a partir de objetivos conceituais e institucionais, no caso, a formação superior em Artes Visuais, e a possibilidade de construir um outro texto com esse, transformando-o num objeto semiótico, e torná-lo significativo, ao acolher as diferenças envolvidas na concretização da ação prescrita, bem como encontrar novos significados que possibilitem transformações implementadas por protagonistas, ao acrescentar e ampliar a área de conhecimento, é o que me move nessa imensa tarefa, que pode ser talvez hercúlea, ou ainda, tão extensa que se assemelhe a uma odisséia.

Embora o caráter do caminho escolhido se aproxime a uma viagem homérica, trabalhosa ou longa e entremeada por percalços, pré-disposto a errâncias infinitas na promessa do retorno, como Penélope²² me mostrarei confiante da volta, pois o momento atual é propício, e, coincidentemente, é o momento em que todos, de certa forma, estão, simultaneamente, fazendo a travessia, pois, na atualidade, encontramos-nos no núcleo mesmo da transformação cultural impulsionada pela mudança paradigmática²³ do conhecimento.

²² Penélope é a esposa fiel de Ulisses, ou do rei Odisseu, do reinado de Ítaca, cantado por Homero na Odisséia. Sem passar da porta de seu espaço privado, numa longa espera por seu rei – guerreiro e explorador – em longos vinte anos, ela vai com grande sabedoria iludindo seus pretendentes em fazeres e desfazerem que marcam também a transformação irreversível do tempo, que, por sua vez, transforma a própria vida. E nessa transformação, que inclui sua própria transformação, vê o desenvolvimento e amadurecimento de seu filho Telêmaco, o qual na ausência do pai teve a autoridade paterna substituída pela materna, e se depara, finalmente, com o momento em que é necessário que se reorganize a vida no que se refere à esfera pública.

²³ Maria Vasconcellos afirma em seu livro “Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência”, 2005, que o tema da mudança de paradigma da ciência transbordou do campo científico e tem estado de um modo amplo presente em nosso cotidiano, sendo apontado por profissionais de diversas áreas como uma nova atitude de quem vive, vê o mundo e atua nele com todas as implicações que aí residem.

Ao escrever essa preleção penso na natureza da arte e, de imediato, identifico a relação articuladora entre o ser e o parecer, onde o movimento se amplia, abarcando uma errância necessária pelo não ser²⁴, atravessando áreas onde tudo está escondido ou não pode ser visto²⁵. Nesse percurso poderei me mostrar afeita a segredos ou mentiras constituídos em paradoxos aparentes, entretanto precisarei de muitas deambulações na busca por um pensamento que possa abarcá-los, ultrapassando sua visibilidade e, concomitantemente, tornando-os legíveis. Corroborando essa determinação, aponto a epígrafe no último livro de Greimas, já mencionado anteriormente, assinalando a afirmação do parecer como nossa intolerável condição humana, confirmando-o como um “guardião” de uma imperfeição que oculta o ser e ao mesmo tempo parte para a construção de um querer-ser e um dever-ser²⁶, os quais são vistos, entretanto, como já se apresentando em desvio do sentido. Mas, confirma ainda Greimas, que é somente no poder-ser²⁷ que o parecer se apresenta pelo menos suportável²⁸.

²⁴ A questão do ser (realidade) é o que possibilita o eixo de compreensão do pensamento ocidental (lógico), entretanto historicamente o desdobramento inicia com a separação entre o ser e o pensar, visando à realidade no pensamento, ou o conhecimento da realidade, a qual passa de um desocultamento característico da fundação grega vindo-a-ser simples adequação, pressupondo com isso muitos outros modos de pensar, num adensamento definido a cada vez de um modo mais complexo. A questão do parecer traz, justamente, a realidade encoberta, aparecendo mesclada simbolicamente num amálgama entre o ser e o não ser, e toda a tentativa de encetar o desdobramento do raciocínio lógico partiu da eliminação inicial do simbólico, ou seja, do sentido visto como a possibilidade de um e outro, iniciando com a lógica transcendental, da qual o não ser é excluído como princípio. A natureza da arte, tendo uma identidade com o simbólico, absorve a negatividade do não ser e é descartada da sociedade perfeita de Platão, tal como do puro raciocínio em busca da verdade. A arte, desse modo, cria uma outra realidade, uma realidade própria, sendo esta a sua natureza, seja ela bela ou feia, verdadeira ou falsa. E o que a distingue é o fato de seu ser se dar sempre pelo fazer-ser, passando pelo dizer, o querer e o saber de um sujeito que a constrói na linguagem como um fazer-dever. Essa construção estético-ética constitui-se através de relações de diferenças que denotam alguma semelhança, o que define o dizer ou fazer sempre em “isto é como aquilo”, ou “isto parece aquilo” e esse é um caminho onde o sentido do ser é resgatado de uma suspensão determinada desde a antiguidade grega. É ainda importante perceber que esta relação só se estabelece porque parte do princípio que isto que está sendo dito/mostrado não é aquilo que é referido.

²⁵ É interessante pensar em alguns mitos relacionados à arte onde o ver - compreender ocasiona a perda do objeto, ou onde o pensar - conhecer só é possível *a posteriori*, como o mito de Orfeu, ou o mito de Epimeteu.

²⁶ A relação entre o dever-ser e o querer-ser faz uma referência à razão e à emoção humana como os dois modos de ação do ser no mundo, referência também, na contemporaneidade, à diferenciação dos dois hemisférios cerebrais. Em Greimas a semiótica movimenta-se pelas Ciências Sociais, ao possibilitar novos caminhos ao encontro do político, e também do jurídico, sem desdenhar das paixões que aí se aninham, iluminando enunciações que podem tanto ser como não ser, na possibilidade de somente vir-a-ser em doação constitutiva de um futuro enunciado.

²⁷ É no poder-ser que se constitui o sujeito da linguagem através de uma primeira relação entre o enunciativo e o enunciatário no discurso, sendo esta uma característica da enunciação.

²⁸ Talvez se possa pensar na relação da enunciação, no caminho das narrativas e descrições com os “atos de fala” ou “atos de linguagem”, resgatando a potencialidade do dizer/fazer justamente através de um primordial fazer/ dizer.

Pensando justamente naquilo que possibilita e promove a ação, muitas vezes em diligência, outras vezes, apenas em impulsão ou mesmo pulsão, em alguns pontos deste percurso onde está sendo gerado o projeto surgem novos cruzamentos que apontam caminhos que parecem se estender ao infinito, pois algumas escolhas que vão sendo realizadas levam a um movimento muito distanciado da definição do eixo principal da pesquisa. Entretanto, ao perceber essa congruência de diferenças, verifico que o sentido de incompletude do conhecimento está sempre andando ao redor, rondando... E acaba por se expor na experiência vivida, sendo simultaneamente construído através da completude pressentida como experiência, que, com freqüência, coloca em evidência um novo elo, o qual redefine o todo inicial, embora, *a priori*, não se saiba de sua existência.

Isso se comprova quando escolhi na grade curricular do curso, no Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação, a disciplina “O pensamento sistêmico em Gregory Bateson” ministrada pelo professor Cláudio Baptista²⁹. Foi uma escolha intuitiva, que considero um acaso, entretanto o acaso se tornou totalmente significativo, pois, a partir de então, me deparei com a obra de Gregory Bateson³⁰, à qual eu me dediquei em minucioso exame, e passei a constituir, através da concepção da “ecologia da mente”, um terceiro elo necessário à expansão da estrutura do texto. Com as articulações advindas do pensamento de Bateson, o que poderia parecer impossível anteriormente, ou seja, a composição de um pensamento abrangendo um exercício lógico e também uma prática pré-lógica, ou uma evolução para além da lógica, tornou-se passível de ser construído, e, de certa forma, gerou quietação, possibilitando, finalmente, sentar e começar a construir, em registro, o pensamento.

²⁹ Cláudio Baptista é professor do PPG-EDU UFRGS e coordena o Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão. É bacharel em Psicologia e mestre e doutor em Educação, dedicando-se à pesquisa comparativa com análises de Instituições de Ensino em contextos brasileiro e italiano na busca de compreensão de possibilidades de implementação de processos inclusivos.

³⁰ Gregory Bateson (1904-1980) realizou trabalhos em zoologia, etnologia, antropologia, teoria da comunicação, psiquiatria e ecologia. Essencialmente transdisciplinar, tem um lugar fundamental no pensamento norte-americano por ter introduzido a cibernética e o pensamento sistêmico nas Ciências Sociais. Tem várias obras publicadas, tais como “Naven”, 1936, “Uma Unidade Sagrada”, 1991.

Quando defendi a proposta em 2006, apresentei um contrato estendido em precessão por prolegômenos³¹ no qual cerquei o objeto de abordagem, definindo todos os contextos envolvidos, diagramando-os em contensão concêntrica e equilibrando-os em movimentos centrífugos e também centrípetos. Entretanto, esse procedimento, em nenhum momento, provocou qualquer aproximação com o objeto, à exceção da determinação do horizonte em que o mesmo está contido, pois os limites expostos pelos contextos foram delineados no sentido da emergência do próprio horizonte.

Nesta direção foi ensejada a denominação da tese “Espiondo pelo buraco da fechadura”, numa alusão ao modo de constituição do objeto, na metáfora de um olhar que vai-se definindo na limitação e configuração, apresentado por um buraco de fechadura, determinante da situação do próprio olhar, e definido também como consciência do engendramento da visibilidade que foi produzida pela relação positivo/negativo, tendo o visível/invisível como princípio constitutivo daquele.

A esta imagem metafórica do buraco de fechadura, que enseja um tipo de observação característico, aproximo dois referentes artísticos, um, depositário do pensamento ocidental, e dado como referência para o Paradigma da Arte Contemporânea, Marcel Duchamp³², e outro, Ai Weiwei³³, artista inserido no pensamento oriental da atualidade, cujo país de origem, a China, em recente inserção no sistema neoliberal, vem constituindo passo-a-passo a expansão/transformação de sua própria cultura, num processo doloroso de mudança, incluindo as perdas e ganhos que aí estão presentes e constituem o próprio processo.

³¹ Verificar o texto dos Prolegômenos na íntegra no endereço eletrônico <http://www.ufrgs.br/gearte>

³² Marcel Duchamp (1887-1968) artista que com seus *readymades* transformou a natureza da arte: afirma Kosuth que toda arte depois de Duchamp é conceitual (texto de Thierry De Duve de 1988: Kant depois de Duchamp). Para Duchamp havia sido Courbet o responsável pela transformação da arte em “arte retiniana” centrada excessivamente no sentido da vista. Apaixonado pela Relatividade e pela Teoria de Rieman (geometria da linha curva), sua missão foi a construção de uma nova espécie de visão, começando com “O Grande Vidro”, obra onde o olhar era ambíguo, infindo e aleatório, passando pela “Roda de Bicicleta”, primeira expressão a receber o nome de *readymade* e concluindo com o “*Étand Donnés*”, fechando a curva da nova visão, geradora do visível e do invisível simultaneamente, 2005. <http://www.marcel Duchamp.org>

³³ Ai Weiwei nasceu em 1957, em Beijing, China. É um artista/ curador/ desenhador arquiteto. Filho de um famoso poeta Chinês Ai Qing. É responsável pela articulação da arte experimental na China. Produz obras iconoclastas, focalizando a História Cultural da china e as contradições da modernidade. http://en.wikipedia.org/wiki/Ai_Weiwei

A multiplicidade de contextos envolvidos cria uma densidade que beira o tridimensional, implicando uma realidade que pode ser percebida como um objeto que se assemelha à instalação de arte contemporânea chamada “Template”, do artista chinês Ai Weiwei, que participou da 12ª Documenta de Kassel, em 2007 na Alemanha.

Nesta Instalação, a idéia tradicional de um buraco de fechadura recortado em um plano bidimensional sofre uma expansão, vindo a ocupar o espaço tridimensional. Apresenta-se como um espaço vazio moldado por grandes planos entrelaçados, que funciona como um núcleo formado pela interceptação destes planos, ou, talvez, também se possa dizer, pela convergência desses, os quais estão construídos por séries de portas trabalhadas em madeira, que nos reportam à tradicional arquitetura chinesa (estas portas aparecem em função invertida, pois, aqui, elas funcionam como uma moldura para a visão de um observador externo, ao mesmo tempo em que serve de palco de ação para um observador/ espectador interno; ao invés de passagem, como possibilidade do acesso do corpo a um outro espaço; ou seja, as portas passam a constituir o próprio espaço).

Pensando nesta “disfunção” das portas, talvez, ainda se possa dizer que, em substituição à idéia de núcleo, a configuração central funciona também como uma espécie de visor que recorta o espaço ao redor, o qual passa a ser redefinido como um novo horizonte da visão, que o multiplica da mesma forma em precessão, emoldurando-o a cada posição do observador, e simultaneamente transformando-o em um novo contexto.

É claro que essa descrição da Instalação de Weiwei é completamente parcial, a partir de uma visão externa e, além disso, distanciada da realidade por uma representação fotográfica desta realidade, aliada à capacidade imaginativa que é própria de todo artista. Entretanto, esse contexto específico, como uma segunda pele sobreposta à natureza da visão, possibilitado exclusivamente pela imagem fotográfica, também é significativo e pertinente a este texto³⁴.

³⁴ A imagem encontra-se no seguinte endereço eletrônico:
<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1761751,00.html>

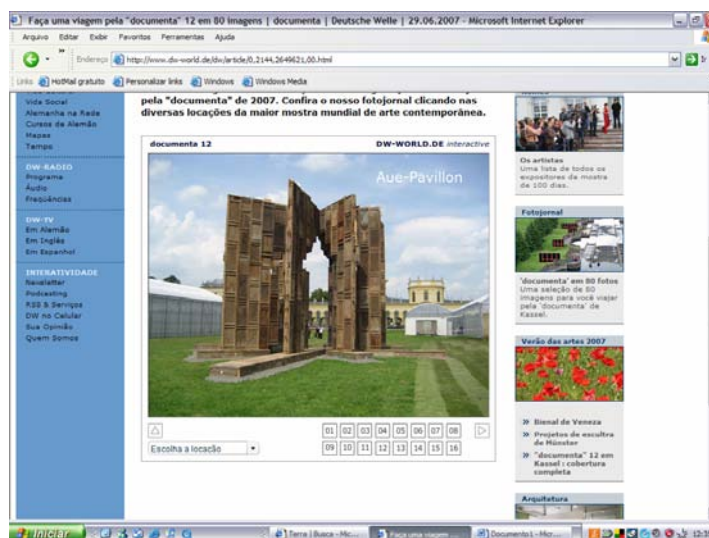


Figura 01: Imagem da instalação “Template” do artista Ai Weiwei exposta na 12ª Documenta de Kassel, em 2007.

Voltando à idéia corrente que temos de fechadura que, frente à complexidade da arte contemporânea, se torna aparentemente simples, o buraco de uma fechadura implica, necessariamente, a presença de uma porta, ou de um plano a ser transposto, um plano definidor de uma passagem entre dois lugares distintos; entretanto, na metáfora utilizada, aparece como uma relação anunciada por uma passagem virtual.

A fechadura aqui está sendo abordada como uma topologia e não como uma função, e, nesse sentido, está disfuncionalizada, transformando-se em um visor, que possibilita o acesso ao olhar, embora esse se apresente encarcerado, limitado pela forma daquela, que, ao retornar a este olhar, passa a circunscrevê-lo tal como uma chave.

Por outro lado, o funcionamento da fechadura como um dispositivo também pode-se dar no sentido de possibilitar uma elaboração consciente dos limites biológicos presentes no próprio globo ocular, em sua realidade de existência, permanentemente circundado pela pálpebra. A pálpebra, de certa forma, ao fechar, reproduz uma fechadura, na intermitência do tempo do piscar de olhos, em um processo necessário de lubrificação do olho, criando um dispositivo único em interdependência: olho e fechadura, um dispositivo definido simultaneamente na consciência pela reiteração do limite espaço-temporal do olhar, ou seja, permite que

se saiba que o olhar não é nem onipresente, nem onisciente. Essa autoconsciência advinda do negativo que diz o que o olhar não é, entretanto mescla no positivo o que vê ao que não pode ver, e isso o constitui enquanto aparelho ou instrumento da visão humana.

Duchamp também já percebeu isso há aproximadamente 40 anos atrás, ao realizar sua derradeira obra durante longos vinte anos (tal como a viagem de Odisseu): “*Etant donnés*”. Essa obra está construída como uma instalação-objeto artístico que reúne conceito e experiência na participação de um observador/espectador, ao disponibilizar, tornando visível, ao mostrar-esconder a visualização de uma imagem, através de uma porta antiga e muito marcada, onde se encontra uma passagem virtual construída como um visor por dois furos colocados na altura dos olhos, correspondendo à altura de uma pessoa de estatura regular.

Na realidade, a imagem que está do outro lado da porta, disposta pelo objeto de Duchamp, só pode ser acessada pelo “binóculo” construído como porta. Essa imagem do outro lado da porta representa uma cena que articula alguns referentes encontrados em obras de artistas representativos da História da Arte, cobrindo um período que envolve, especificamente, as mudanças implementadas pelo Renascimento, que mudou a visão de mundo, centralizando a visão no sujeito, adotando a perspectiva de ponto de vista único, colocando o próprio sujeito como um “monóculo”. Envolve até as transformações que começaram a se operar na arte, e também no mundo, no final do século XIX, tendo como polaridade extrema o realismo de Courbet, e isso, sem descartar a visão renascentista fundada na perspectiva linear apoiada na “mecânica” da operação efetivada pela retina, senão na própria exacerbação desta.

Gustave Courbet, Rembrandt van Rijn e Leonardo da Vinci são os artistas expoentes³⁵, que podem ter sido escolhidos por Duchamp, pois constituem com sua obra referências a estas mudanças, além, é claro, de abrigarem as pistas

³⁵ Gustave Courbet –1819/1877 – artista francês considerado expoente da escola realista; Rembrandt van Rijn – 1606/1669 – artista holandês considerado representante da era de ouro da Holanda, ápice da cultura holandesa e Leonardo da Vinci – 1452/1519 – artista considerado o ápice da completude do homem renascentista, cuja máxima era o homem como a medida de todas as coisas. Leonardo deixou um legado não só da arte, mas do pensamento, ao transitar por todas as áreas do conhecimento humano.

apresentadas como imagem. Poderíamos pensar nos três artistas como uma referência a três mundos: o real, o simbólico e o imaginário respectivamente, e colocados na imagem construída por Duchamp nesta mesma seqüência e em sobreposição³⁶. Entretanto, por outro lado, a cena retratada pode, simplesmente, também ser vista como uma imagem erótica, e além de tudo incompreensível, aliás, o que foi dito por muitos críticos e historiadores de arte, e ainda é repetido na atualidade. E exatamente isso passa a ser um definidor do saber-poder do sujeito que vê/não vê e do poder-saber impresso em seu discurso que vai recobrando a obra no tempo através de um ler/não ver mesclado ao ver/não ler, em sucessivos recobrimentos.

A consciência de estar vendo a partir do visível, quer seja visto/menos visto ou não visto, vai sendo construída em diversas “molduras” em sobreposição, que determinam, em seqüência, aquilo que pode-ser visto, tanto quanto, o que quer-ser visto, ou, ainda, o que deve-ser visto no que faz-ser visto, remetendo, em recursividade, ao sujeito da visão, e, conseqüentemente, ao que ele sabe-não sabe do visível.³⁷

³⁶ A montagem das imagens foi realizada conforme as instruções de Marcel Duchamp e funcionam como um Diorama. O Diorama é um dispositivo para a visão que, junto com o Panorama, Visorama, Cineorama e outros, dissolveu o modelo clássico da Câmara Obscura, onde o modelo era de uma visão passiva e objetiva. Esses dispositivos surgiram no século XIX e determinaram, a partir do século XX, a visão do homem moderno, transformando o estatuto da imagem, que se faz imersiva, sensorial ou psicologicamente. Jonathan Crary (1990).

³⁷ Entre a obra mencionada de Duchamp, realizada no século XX, e a de Ai Weiwei, construída no século XXI, pode-se pensar que aí reside uma passagem do indivíduo enraizado na arte para um indivíduo enraizado na cultura. Entretanto, em ambos, é detectado um intenso movimento na tentativa de ultrapassar os limites que os cerceiam, tanto os limites da arte pela inserção da cultura, presente em Duchamp, quanto os limites da cultura, pela inserção na arte, presente na proposta de Weiwei.

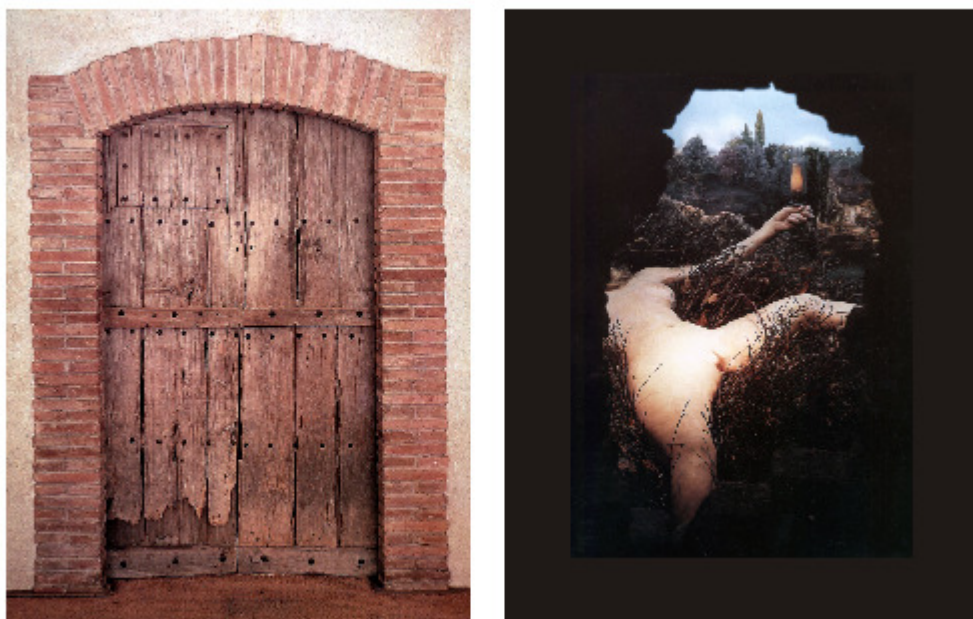


Figura 02: Imagem da obra “*Etant donnés: 1º) la chute d’eau; 2º) lê gaz d’éclairage*” de Marcel Duchamp, 1946–66. Tradução: Dados: 1º) A queda d’água; 2º) O gás de iluminação. A obra se encontra no Museu da Philadelphia.

A instalação de Duchamp está constituída por um conjunto que se apresenta como um diorama: de um lado, uma porta antiga de madeira, tijolos, com dois buracos para que se veja o que está atrás da porta; de outro lado, vê-se uma imagem construída em planos tridimensionais com veludo, madeira, couro esticado sobre uma moldura de metal, galhos, alumínio, ferro, vidro, plexiglas, linóleo, algodão, luz elétrica, lâmpada a gás, motor, conforme a descrição que se encontra no livro “Marcel Duchamp, A Arte como Contra-Arte”, da Taschen, de 1996.

Perceber os limites é como contemplar uma obra de arte, e poder ampliá-los, ao fruir sua completude, é redimensionar os sentidos, tornando-os legíveis, abrindo-os à tradução e, conseqüentemente, ao conhecimento, mesmo que a isso se acople, em aparente paradoxo, a incompletude. É desta forma que me reporto ao conceito de experiência, que, necessariamente, também está presente neste momento inicial, neste “entre-vero” da visão, pois esse conceito, em sua operatividade, funciona como uma chave de comutação, que transita pela filosofia e pela ciência, criando um elo com a arte que, por sua vez, funciona como uma metáfora para a chave.

No campo da filosofia seleciono o conceito de experiência, apontando o sentido que lhe atribui John Dewey ao construí-lo no texto: “*Art as Experience*”, editado em 1934. E na ciência seleciono o sentido de experiência que foi construído por Maturana e Varela, 50 anos depois de Dewey, no texto “*El Árbol del Conocimiento*”, de 1984, numa abordagem biológica do conhecimento, através da construção de uma estrutura autopoietica que se constitui como um fazer. Tento construir uma articulação do ser ao fazer através da seleção destes dois sentidos do conceito de experiência, embora saiba que em Maturana e Varela esta articulação também está constituída. Pois essa mesma estrutura autopoietica, fundante de um novo paradigma do conhecimento, é também o princípio de uma rede, em que a vida é focalizada como conhecimento, não somente como fenômeno a ser conhecido, articulando o ser biológico à existência cultural do ser humano. E isso só se torna possível através de uma construção que é sempre um fazer na linguagem, como forma de ser humano e estar no fazer humano, tal como uma circularidade entre ação e experiência, definida em uma rede que não está no espaço, mas constitui o próprio espaço.

A experiência construída por Dewey e a construída por Maturana e Varela me fazem pensar, novamente, na relação entre a obra de Duchamp e Weiwei, e em como o segundo pressupõe o primeiro, embora, simultaneamente, isso seja negado. Entre os dois sentidos construídos pelos pesquisadores nas áreas de conhecimento correspondentes, filosofia e ciência, considerando o intervalo de tempo que os separa, também uma mudança radical da sociedade se instaura: um novo paradigma do conhecimento. Dewey³⁸ é um representante do Pragmatismo norte-americano fundado por Pierce, muito embora tenha-se distanciado deste pela

³⁸ John Dewey – 1859/1952 – partindo do pragmatismo de Pierce chamou sua concepção de pensamento de “instrumentalismo”, onde o conhecimento é atividade dirigida e parte funcional da experiência, caracterizando, deste modo, o desenvolvimento de vias de acesso do pensamento teórico aos problemas práticos da vida. Para ele a inteligência é produto de uma natureza em realização na busca de certa plenitude. Sua inspiração veio de sua própria experiência de vida, pois participou das transformações operadas na virada do século com a crescente urbanização, o progresso tecnológico e o afluxo da imigração, enfrentando os problemas advindos das diferenças sociais aí instauradas. Seu trabalho na Universidade fez com que ficasse reconhecido como um expoente da pedagogia, tendo criado a Escola-Laboratório da Universidade, primeira escola experimental da história da educação, ampliando suas pesquisas sobre a teoria educacional. Para Dewey, pensamento e ação são indispensáveis. Critica a pedagogia tradicional que mantém a oposição entre ambos, critica também a especialização em corredores irreduzíveis com muros intransponíveis que separam as ciências humanas das ciências naturais.

articulação da filosofia ao pensamento social. E, neste desvio, por outras vias, também se aproximou da experiência da arte, através da definição de experiência, cujo quadro de referência foi o padrão da completude encontrado na experiência da arte. Por este aspecto, tendo como modelo o fazer do artista, ele afirma que: “O trabalho real de um artista é construir uma experiência coerente na percepção e ao mesmo tempo um movimento acompanhado de mudança constante em seu desenvolvimento” (Dewey, 1985, p. 101).

Para Dewey, a experiência única da arte nos permite pensar as relações, que são a essência da qualidade (identificada como completude), pois as relações na arte constituem modos de interação, semelhantes à natureza e à vida, entretanto, enquanto as relações entre os seres humanos podem ser simbolizadas por termos e estabelecidas em proposições, ainda que continuem existindo como ação e reação, em que as coisas são modificadas, na arte, a expressão dá-se com uma existência que somente pode ser percebida diretamente como qualidade.

Pensando nos efeitos de sentido que vão constituindo um percurso semiótico, o mapeamento do conceito de experiência, significativo a este percurso, não estaria completo se, no espaço entre a completude da filosofia construída no pensamento, ao mantê-lo aberto pelas vias da ação (em referência a Dewey), numa inter-referência ao abstrato, e à autonomia da ciência construída no corpo, ao mantê-lo aberto pelas vias do pensamento (em referência a Maturana e Varela), numa inter-referência ao concreto, eu não pudesse apontar, ainda, uma passagem: uma fresta, na qual as Ciências Humanas estão aos poucos sendo construídas, ao serem definidas por antropólogos, sociólogos e lingüistas. Nem pensamento, nem corpo, sendo ambos, pensamento e corpo presentes não mais na sociedade ou na ação, mas na cultura, tal como as bases lançadas pelo pensamento antropológico de Gregory Bateson. No texto *Mente e Natureza* de 1979, encontro um ponto de passagem, “um buraco de fechadura”, entre a filosofia e a ciência, entre conceitos constitutivos do pensamento de Dewey e conceitos próprios do pensamento de Maturana e Varela, em que Bateson afirma a complexidade do pensamento através da sobreposição de dois conceitos: tautologia do pensamento e ecologia da natureza, incluindo, nesta, a natureza da mente.

Bateson afirma que a sobrevivência do sistema, ou a manutenção de um estado constante no decorrer de gerações sucessivas (pode-se estabelecer aqui um paralelo com a conceituação da experiência da arte, realizada por Dewey, e a estrutura autopoietica de Maturana e Varela) depende de dois processos contrastantes, um voltado para dentro, atento às regularidades internas, e outro voltado para fora, em direção às solicitações do meio. O desenvolvimento interno é visto como conservador, pois se define como a base da coerência, ao contrário do mundo exterior em constante mudança. Através dessa dupla face, conservação e mudança, cada criatura muda a si própria, ou, como Maturana e Varela vão afirmar, ao construir a Teoria da Autopoiese, bem depois de Dewey e Bateson, o ser vivo redefine constantemente seus limites, transformando-se estruturalmente, ao manter a organização que o caracteriza como vivo.

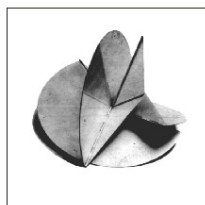
Com Bateson compreendi a chave do pensamento de Maturana e Varela na construção da autopoiese, principalmente quando nessa construção é articulada a mudança à conservação, fazendo, desta, a condição necessária daquela, pois, vejo agora que, de outro modo, não poderia ser vista como mudança. E, sobretudo, esta compreensão me possibilitou voltar à relação de completude/ incompletude da experiência da arte, e encontrar um novo significado, ao também compreender a arte como um objeto essencialmente relacional, dado como experiência. Com o foco na relação, gera-se a possibilidade de um novo lugar, que poderá vir a abarcar tanto a completude como a incompletude, num acoplamento estrutural definido pelo sujeito da experiência e a experiência da arte, no qual a própria completude é determinante da infinita multiplicidade pressuposta pela experiência do sujeito.

Permeando o texto com pequenas ilhas³⁹ que têm o poder de mostrar em imagem o que está sendo dito em palavras, eu tento construir mais duas referências artísticas, que podem ser extremamente importantes para a compreensão da experiência da arte como objeto relacional, ou essencialmente relação, tal como foi explicitado acima. Talvez eu devesse antes dizer que esta ilha que disponho através da obra de dois artistas brasileiros, da década de sessenta, tenta rerepresentá-los

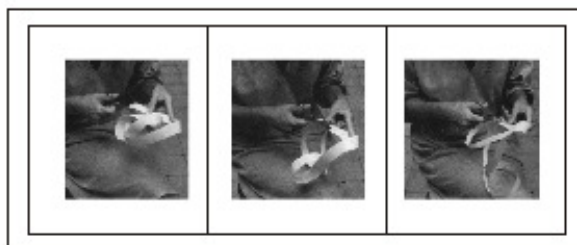
³⁹ As ilhas talvez possibilitem algum tipo de retorno ou sintonia, presentificando em figura ou imagem um estado anterior, pré-lógico, no qual a mediação ainda não se fazia necessária. Isso me faz lembrar também de Umberto Eco em "A Ilha do Dia Anterior" (1995), e de Saramago: "O conto da ilha desconhecida" (1998). http://www.releituras.com/jsaramago_conto.asp

como um único quadro referencial, estando um voltado para o exterior, e o outro voltado para o interior: desse modo Lygia Clark e Hélio Oiticica passam a ser vistos como dois referenciais da arte como objeto essencialmente relacional, entretanto, enquanto a primeira está colocada em uma referência ao espaço privado do indivíduo, relativo ao espaço interior, o segundo está colocado em uma referência ao espaço público do indivíduo, direcionado ao espaço exterior.

“*Bichos*” e “*Parangolés*”, respectivamente, definem obras ou conjuntos de obras dos artistas mencionados que foram realizadas para atender essencialmente à relação, ou talvez à concretização dessa relação no objeto, pois, muito embora, nesses, a relação tenha sido iniciada abstratamente pelo olhar, passa concretamente pelo corpo, através da manipulação dos objetos, proposta pela primeira, e pelo vestir e revestir como intenção de “conversa fiada”, presente no segundo. Importa ainda salientar que ambos, estando em sintonia com a vanguarda de sua época, trazem em suas obras a crítica e a revisão do momento de transformação da sociedade brasileira em que um estado de exceção político-social se fez emergir em revolução, no golpe de estado de 1964.



Lygia Clark. “Bicho”, 1960. Foto: Sérgio Zalis.



Lygia Clark. “Caminhando”, 1967. Fotos: Beto Felício.



Hélio Oiticica. "Parangolés", 1964 – 1979. Foto: Andréas Valentim.



Hélio Oiticica. Rio de Janeiro, 1937 – 1980.

Figura 03: As imagens fazem parte de uma publicação da FUNARTE.
 Fonte: Instituto Nacional de Artes Plásticas, intitulada *Lygia Clark e Hélio Oiticica*; Sala Especial do 9º Salão Nacional de Artes Plásticas. Rio de Janeiro: 1986/1987.

De certo modo, as preocupações sociais construídas por Hélio Oiticica, em uma obra de arte voltada para a realidade social sinalizada exteriormente pelo coletivo, e as preocupações com a realidade interior do indivíduo manifestada por Lygia Clark em objetos essencialmente relacionais, numa atuação artística durante um período de grandes dificuldades político-sociais no Brasil, se equivalem às preocupações sociais de Bateson, as quais envolvem tanto o indivíduo como o coletivo. Bateson percebia na política polaridades extremas em processos de geração e corrupção, e buscava imbricá-la no sistema, do qual, sempre teimava em se separar, afirmando a respeito dos processos políticos, em "*Passos para uma ecologia da mente*", de 1972, que estes não são senão fenômenos biológicos, mas que os políticos ainda não sabem disso.

Inserido nas mudanças de seu próprio tempo, Bateson, preocupado com a concretização das transformações culturais que começaram a se anunciar na década de 60, e, buscando uma passagem entre permanência e mudança que pudesse abarcar a ruptura, sem o colapso total do sistema, dirige um memorando aos membros do Conselho da Universidade da Califórnia, divulgado em 1978, focalizando a desarticulação temporal da Universidade, ao mostrar a defasagem entre os conteúdos ensinados e as premissas do pensamento, o que também significava a discrepância entre operacionalização e os novos conteúdos emergentes. Exorta o “Conselho” a buscar uma perspectiva mais ampla, que possa sincronizar a rigidez e a imaginação, como um mecanismo necessário à relação de permanência e mudança, que perpassa as culturas, os sistemas sociais e as próprias universidades, que se inserem, não só no campo do conhecimento, mas também no campo da cultura.

A intenção de Bateson, com seu procedimento, é buscar um caminho, no qual não se fique refém: nem de desconformidades ou idiosincrasias individuais como critérios de mudança social (institucional), e nem de atropelos por “novos estados de coisas” (aqui é muito clara a referência aos processos culturais determinantes de mudanças radicais, a exemplo de grandes civilizações, ou mesmo, de grupos étnicos, que foram dizimados em caminhos ainda não totalmente esclarecidos, tendo em vista a formação de Bateson e sua ligação com a Antropologia e a Sociologia, mas, também, pode-se estabelecer uma relação com os processos político-sociais na América Latina nesta época e, especialmente, no Brasil, onde passamos por um difícil período de ditadura). Ou ainda, que possam esses novos estados, inclusive, decidir eliminações e cortes radicais, que, a seu ver, seriam determinantes de errâncias “*ad infinitum*”. Afirma ele, ser necessário que as mudanças não se dêem simplesmente como um “combate”, na dicotomia entre perder e ganhar, mas que possam abranger a tautologia (agregados ou redes de proposições definidas em completude) e a ecologia (rede aberta por uma constante redefinição, confirmando, na reiteração, a incompletude), como uma visão alongada da sabedoria que vai além tanto do conteúdo como da operacionalização, constituindo o processo do conhecimento numa abrangência epistemológica para além do simplesmente lógico.

Um fato acontecido na Documenta de Kassel, 2007, envolvendo a obra de Ai Weiwei, concorre para ampliar a percepção da arte como um lugar em que a operacionalidade é constituinte da obra e, deste modo, pode vir a possibilitar que se possa vê-la como um padrão presente tanto no pensamento de Dewey como em Bateson, ou ainda em Maturana e Varela.

Durante a montagem das obras em exposição na Documenta, uma tempestade devastadora na região acabou por colapsar a obra de Weiwei. Entretanto, o colapso terminou por gerar uma forma extremamente significativa e totalmente relacionada à própria obra construída, pois os planos que haviam sido constituídos com as portas centenárias, representativas da cultura chinesa, acabaram por cair ao solo, ordenando-se em uma única forma espiralada, de certa forma, uma representação bidimensional da forma anterior, o que também a explicitou como um signo, sendo totalmente pertinente tanto à obra, quanto ao desenvolvimento do trabalho do artista. Esse fato acabou por funcionar como uma revelação de conteúdos, advinda de um signo, e que estavam, reiteradamente, sendo construídos na obra. Interessante pensar que, como resultante de uma operacionalidade interna, esta “não obra” gerada pelo colapso da obra também constitui, de um outro modo, o desenvolvimento do conteúdo formado na obra. O que pode se constituir também como uma passagem entre dois paradigmas artísticos: Moderno e Contemporâneo.



Figura 04: A imagem mostra a obra de Ai Weiwei colapsada e o artista sendo entrevistado tendo a obra caída ao fundo.

*More Beautiful Than Before – The Collapse of Ai Weiwei's **Temple**.* (tradução minha) Mais belo do que antes – O desabamento da obra **Temple** de Ai Weiwei.

“A severe thunderstorm devastated Ai Weiwei’s sculpture Template, located between the wings of the Aue-Pavillon. It collapsed spirally in a manner not devoid of a certain aesthetic, as the pictures show. Fortunately, nobody was hurt. The artist was immediately delighted by the new form brought about by the destruction, and said it was more beautiful than before.

Accordingly, he decided not to reassemble the sculpture, which consists of the doors and windows of chinese temples hundreds of years old. This is a solution that could almost be termed logical in the context of Ai Weiwei’s works, which are frequently concerned with the preservation, disappearance and destruction of cultural symbols and customs, with the fury of disappearance in modern times. As a ruin, Template will thus emerge as a new image, indeed as a code for one of the exhibition’s three leitmotifs:

“Is modernity our antiquity?”

(20. Juni 2007) Image: Julia Zimmermann, © Julia Zimmermann / documenta gmbH

(tradução minha): “Uma tempestade devastou a escultura Template de Ai Weiwei, localizada entre as asas direita e esquerda do Pavilhão Aue. A queda espiralada não está desprovida de certa estética, como a imagem mostra. Por sorte nada ficou quebrado. O artista imediatamente se encantou pela nova forma trazida pela destruição, e disse ser esta mais bela do que a anterior.

Por conseguinte, ele decidiu não reconstruir a escultura, a qual consiste de portas e janelas de antigos templos chineses centenários. Esta é uma solução que já poderia estar condicionada logicamente no contexto dos trabalhos de Ai Weiwei, os quais freqüentemente se referem à preservação, desaparecimento e destruição dos costumes e símbolos culturais, como a fúria transformadora dos tempos modernos. Como uma ruína, Template ressurgue como uma nova imagem, na verdade como uma chave que nos dá acesso a um dos três temas da própria exposição: “É a modernidade nossa antiguidade?”

Neste mesmo sentido, numa alusão a esse universo em constante transformação, que ainda tem na arte seu principal reduto, e num caminho que se caracteriza pela busca simultânea à reiterada ampliação do pensamento, Boaventura de Sousa Santos (2003) deixa-se conduzir “Pela mão de Alice”⁴⁰, ficando muito clara a alusão do título de seu livro à inserção do processo de imaginação no processo do pensamento. Santos, ao fazer uma reflexão sobre o social e o político na pós-modernidade, enfoca a vinculação da transição de paradigmas epistemológicos aos modos de organização da sociedade, numa clara tentativa de expansão operacional do pensamento racional. Sua proposta, no que diz respeito à instituição universitária, a exemplo de Bateson que viu a responsabilidade como necessária aos processos políticos que envolvem a organização social, é claramente expansionista, pois, frente ao desafio enfrentado pelas universidades nas sociedades contemporâneas, ele propõe a realização de mudanças estruturais que possibilitem passar do sentido unitário presente na idéia de universidade para a pluralidade constitutiva de uma universidade de idéias.

⁴⁰ Pela mão de Alice é o título do livro de Boaventura de Sousa Santos, em que está reunida uma série de textos realizados ao longo de cinco anos que abarcam suas reflexões sobre as transformações sociais do final do século XX. Entre mudanças paradigmáticas, do epistemológico ao social, formula o que denomina de perplexidades analíticas na tentativa de enunciar caminhos que possam ser traduzidos em temas de criatividade sociológica.

Articulando o social e o político, Boaventura observa a complexidade da situação da universidade, que, no confronto com exigências e restrições próprias do estado contemporâneo, sente-se perturbada a tal ponto que somente uma profunda transformação estrutural poderá conservar a perenidade da instituição. De certo modo, pode-se pensar esta expansão proposta à continuidade da universidade como um caminho invertido à transformação da arte na contemporaneidade, considerando que, na arte, o caminho atual de sobrevivência a tem levado decisivamente à institucionalização, diferentemente da universidade, que precisa rever, justamente, a radicalização de seu processo institucional, que a caracteriza desde a sua fundação.

Pensar na proposta de Boaventura, de passar a uma universidade de idéias, certamente consiste em priorizar a pluralidade da forma no modelo universitário, no qual têm sido subsumidas as diferenças que o constituem, para alcançar a diversidade de sua unidade, ultrapassando-a como um lugar utópico, no qual se afirmava o conhecimento como uno, desprezando, ou amarrando as diferenças, enlaçadas em acordos forçados, freqüentemente em dissenso, sob o signo da participação na totalidade do conhecimento que acabou por se fazer totalitário. Boaventura continua sua reflexão com um levantamento das contradições inerentes que subjazem no seio da universidade, e, desse modo, a coloca frente a frente com três crises simultaneamente detectadas: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional⁴¹.

A gravidade da tripla tensão sofrida pela universidade face às transformações do final de século e também de milênio encontra brechas ao se pensar no próprio conceito de sistema e na idéia de rede sistêmica emergente e constituinte da sociedade contemporânea. Como disse Bateson, é necessária uma sabedoria que ultrapasse o conteúdo e a operacionalidade do mesmo, mas isso poderia ser também a própria articulação de ambos, o que permitiria construí-los como uma estrutura autopoietica, tal como a descrita por Maturana e Varela.

⁴¹ O texto segue sendo construído como um tecido no qual as idéias se entrelaçam em desdobramentos ao se engendrar a possibilidade de novos significados. Em muitos momentos o texto é auto-referencial, sendo este recurso utilizado para voltar a alguns temas por outros caminhos ou mesmo para quebrar algumas seqüências que possam ter uma referência muito coerente, fazendo com que se reveja o que já se sabe por um outro ângulo de visão. Por exemplo: é o caso da inserção do tema da crise das universidades gerada pelas contradições internas.

Neste caminho no qual vou tecendo um aparente diálogo entre idéias, conceitos, pensamentos, e me reporto com freqüência aos referenciais selecionados, vai despontando uma estrutura, que também instaura uma rede sistêmica. E se percebe que o conceito dessa rede, tal como em Maturana e Varela, emergente da própria definição da vida, é a transformação, através da constante redefinição do conhecimento na linguagem, constituído em novo paradigma, dado pela rede biológica que nos articula a todos como seres vivos. Entretanto, também é uma rede que possibilita a conservação, pois, como mostrei anteriormente, traçando um percurso temporal de Dewey a Maturana e Varela, passando por Bateson, é necessário que o ser-vivo mantenha a organização que o caracteriza como ser, para possibilitar a redefinição constante dos limites que o caracterizam como vivo.

Esta articulação, que faz interagir o ser biológico com o ser cultural, que passa por uma redefinição dos limites, ao constituí-lo como ser da linguagem com uma existência cultural, é um lugar em que se pode também abordar a universidade perturbada pelo meio, enfocando-a positivamente neste desequilíbrio, ao buscar semelhanças de seu estado com esta estrutura mínima vital. Desse modo pode-se, por esse quadro referencial, ver a universidade como um processo autopoietico, que só poderá manter sua organização, se ampliar seus limites ao redefinir sua estrutura no enfrentamento da tripla crise que a tem perturbado⁴².

As três crises da universidade eclodiram na década de sessenta, no período pós-guerra, com revoluções que rompem o tecido social para a conquista de transformações culturais. Neste período, sobrevém a contracultura no enfrentamento da cultura do capitalismo liberal emergente no século XIX, no qual a centralidade da universidade constituía o lugar privilegiado do conhecimento técnico e científico. Entretanto, o que era um privilégio da distinção institucional acabou por provocar um afastamento excessivo da sociedade, separando a universidade das demais

⁴² Perturbação é um conceito utilizado por Maturana na Teoria da Autopoiese na construção da estrutura autopoietica, cuja relação com o meio é determinante para as trocas estruturais necessárias à manutenção da vida e ampliação dos limites na conservação da organização interna que a caracteriza. Maturana constrói a relação com o meio externo como uma perturbação ocasionada pelo meio, sendo este o único modo de interação, descartando a possibilidade de qualquer permeabilidade. Deste modo uma nova relação em aparente contradição é abarcada pelo sistema autopoietico: autonomia e dependência. Esta relação já foi mencionada anteriormente na nota 15, desdobrando-se através do conceito de acoplamento estrutural e na geração de um movimento vital no qual está presente a transformação e a permanência.

instituições sociais, invertendo a sua posição, que passa a ser vista também na contramão do movimento construtor dos anseios da sociedade. Desta forma, a sociedade passa a buscar outros modos e novos lugares de conhecimento, rompendo a necessidade e a exclusividade universitária. Com essa crise de hegemonia que coloca em xeque a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite, instauram-se dicotomias entre a cultura erudita e a cultura popular, a educação e o trabalho e, conseqüentemente, entre a teoria e a prática, abrindo uma fresta que perpassa a cultura, a sociedade e o conhecimento, onde se instalam ideologias, fixando estados que se manifestam em completo descontrolo tanto em positividade como em negatividade.

Buscando um lado positivo e trazendo esta reflexão para o campo da arte, no início do século XX, em Weimar, na Alemanha, surgiu uma experiência de institucionalização da arte, na qual essas dicotomias emergentes da crise de hegemonia da universidade eram, ao inverso, polaridades constitutivas da própria especificidade da instituição. Entretanto, essa experiência é, para muitos, ainda vista como um mito, aliás, como todas as fundações, apesar de ser até hoje um marco para a inserção da arte na universidade, visto que é um padrão que reside como fundamento de um dos paradigmas do conhecimento vigentes na arte até a atualidade: o Paradigma Moderno, e, por sua vez, a modernidade ter sido também o lugar onde a arte soltou-se de seus grilhões, constituindo-se em si somente como “arte pela arte”. Em 1919 foi fundada por Walter Gropius a Escola de Arte Bauhaus, analisada por Rainer Wick (1989) como o “entroncamento de correntes aparentemente contrárias mantidas em equilíbrio tenso e produtivo” pela organização de seu fundador. A Escola foi também o modelo da pedagogia reformista (talvez se possa pensar em sintonia com a pedagogia progressista de Dewey), que a perpassou a partir de 1923, ampliando seus objetivos específicos, ensejando a reconstrução da unidade da esfera artística e cultural com a reintegração da arte na vida, articulando-se à utilização da arte como instrumento de regeneração cultural e social. Entretanto, a história concreta da Escola Bauhaus começa e termina com a história da república de Weimar, sendo fechada em 1933 sob a pressão do nacional-socialismo alemão.

Pode-se hoje pensar esta relação entre cultura, sociedade e conhecimento não como uma relação ideológica, mas como um dispositivo topológico, ou seja, como um processo de construção da experiência entre os três campos, somando-se a esta a experiência concreta, embora fugaz, desta articulação construída na escola de Weimar. Deste lugar tópico, acidentado, aberto, unicamente, como uma fresta, pode-se, na contemporaneidade, voltar ao pensamento de Dewey, que utiliza a experiência da arte para impulsionar a relação entre o pensamento e a ação, entre a completude e a incompletude.

Atualizando e transformando o conceito de experiência de Dewey ao colocá-lo lado a lado com o conceito de ecologia da mente de Bateson, é possível repensar o conceito de experiência na articulação do lógico e do pré-lógico, ou ecológico, ou, ainda, se pensar na atual inserção do metalógico. E, acrescentando as reflexões de Ana Mae Barbosa⁴³ (2002), que também atualiza o pensamento de Dewey, ressignificando-o frente às mudanças já ocorridas no mundo na passagem do segundo milênio, confirma-se a existência de um retorno a essa idéia de experiência, como experimentação e consciência da ação, necessário para a compreensão da flexibilidade cultural e dos valores vigentes na atualidade.

Neste resgate do pensamento de Dewey, a atualização que se faz acaba por gerar novos lugares ou dispositivos, mas que nos colocam num lugar especial: no entre-lugar. Dessa posição pode-se rever a aparente contradição de seu pensamento, quando afirma, simultaneamente, o naturalismo (idéias são atreladas às leis da natureza em encadeamento mecânico voltado ao mundo concreto, sem intervenção transcendente) e o pragmatismo (idéia de um objeto é constituída de todos os efeitos atribuídos por nós a este objeto que possam ter um efeito prático

⁴³ Ana Mae Barbosa, Arte-Educadora Brasileira graduada em Direito e doutora em Arte-Educação, foi a primeira pessoa no Brasil a se doutorar em Arte-Educação, tendo lutado pelo reconhecimento da área e contribuído para a formação de novos arte-educadores. Foi presidente e vice-presidente da InSea, International Society of Education through Art, tendo recebido várias distinções internacionais e nacionais. Também é pioneira no Brasil da sistematização do ensino da Arte em museus, tendo sido diretora do MAC-USP, Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Arte-Educação da Escola de Comunicação e Arte da USP. Tem obras publicadas sobre Arte-Educação, desde 1978, sendo um número significativo dessas obras organizado a partir de múltiplas visões, numa coleta e disponibilização de textos essenciais a própria organização da área do conhecimento sem reduzir a diversidade que lhe é característica.

qualquer, semiótica de Pierce) no conceito de experiência, como uma dupla face, tendo a experiência da arte como padrão.

Em verdade, essa dupla face, apresentada em contradição, articula dois mundos: o da natureza e o da natureza da mente e parece ter encontrado, na atualidade, um novo lugar, onde a aparente contradição foi subsumida pela topologia, colocando a natureza da mente como diferença constitutiva e estrutura autônoma dentro da natureza. Essa estrutura, especificadora de sua própria legalidade, tendo como referente esse acoplamento, encontra a referência na arte e estabelece um campo de relações na experiência, articulando um movimento voltado para fora, o qual promove suas próprias trocas estruturais frente às perturbações do meio, ao redefinir constantemente seus limites e conservar a organização, mantendo a definição interior, embora dinamizada por essas trocas.

Retorno à experiência da Bauhaus, enfocando-a no tempo e verifico que, em seu breve desdobramento temporal, como afirma Wick (1989), dá-se uma passagem que ultrapassa a tentativa de resgatar as antinomias históricas, articulando o pensamento plástico e o ideal do artesanato medieval, e chega a um programa de construção da forma, tendo em vista as exigências advindas das transformações da modernidade. Isso acaba por fazer ressurgir a noção de “obra de arte total”, entretanto essa noção aparece desvirtuada de sua origem Medieval e Barroca, que traz a obra como uma manifestação concreta unitária emergente dos diversos gêneros que participavam de sua construção. Neste desenvolvimento, a experiência da Bauhaus reinsere a noção de “obra de arte total”, simplesmente através do anseio pela unidade como um objetivo utópico, e, neste sentido, a completude da arte passa a ser uma experiência sem tradução, tal como na experiência da arte de Dewey.

A impossibilidade de tradução também é vista por Thomas Kuhn (2000) o teórico das revoluções científicas, cujo pensamento está ligado à construção da idéia de paradigma. Kuhn constrói a impossibilidade de tradução como resultante da reflexão sobre o conceito de incomensurabilidade, definida como a falta de medida, ou de referencial de medida para algo. Essa reflexão funciona como um dos referentes para a construção da estrutura das revoluções, onde novos paradigmas

passam a construir a experiência vital, muito embora essa construção se dê, simplesmente, como uma presença de aceitação tácita, ou ainda, simplesmente, como um substrato.

Voltando à idéia de contradição, em princípio é onde dois sentidos são vistos, e, aparentemente, entram em choque, impedindo a continuidade do jogo da linguagem. Entretanto, essa impossibilidade, ou essa perda, permite o ganho de um novo estatuto produtivo, pois, sempre quando se coloca em jogo a rede de relações também como campo de experiência, este campo pode vir a ser instaurado como um campo semiótico, onde as transformações podem ser produzidas pela geração de sentido: é interessante pensar aqui no significado da expressão “solução de continuidade” que define justamente a separação das partes de um todo, e se torna mais significativo se pensamos nesse significado aliado à idéia de solução como um meio de resolver ou superar um problema; é muito semelhante a um oxímoro⁴⁴, muito embora sem que o explicita. A relação de contradição constitui-se entre dois termos de categoria afirmativa e negativa, entretanto, a contradição se estabelece, sempre, como uma relação de pressuposição, pois a presença de um termo já pressupõe a ausência do outro e vice-versa.

A experiência da Bauhaus na transformação do sentido de uma idéia que perpassa a realidade concreta emergindo como uma realidade abstrata é também o que se encontra na transformação do sentido do conceito de experiência construído por Dewey, tendo como base a experiência da arte. Entretanto, a experiência como completude, advinda da experiência da arte, na Arte Contemporânea, fundada em Duchamp, passa a ser possível somente de um modo intermitente, como possibilidade individual fugidia, pois se dá pelo seu inverso, pela incompletude, como uma utopia, já que a obra de arte, constituída como seu lócus, passa a se localizar em um novo campo que é o campo da linguagem, recobrando seu corpo simbólico conceitualmente, transformando-o num signo, ao absorver o pensamento racional tautológico, em seu próprio corpo, fazendo da não-arte também uma arte (um exemplo que, por um outro lado, permite esta experiência é também a arte

⁴⁴ Lembrar a epígrafe: Apressa-te lentamente.

colapsada de Weiwei, a qual acabou por explicitar a forma construída anteriormente através da explicitação do signo que a consistia conceitualmente).

Isso faz voltar à relação da lógica e da semântica, pois, se por um lado, a obra de arte é o referente de onde advém o eco da esperada completude, por outro, a arte contemporânea passa a abarcar também um campo expandido onde radica a complexidade do pensamento proposicional, se abrindo a uma nova produção que recobre a obra em discurso, abrindo-a na incompletude. Ou seja, a não-arte passa a ser vista como arte na contemporaneidade. E frente a essa complexidade da arte, a experiência da arte passa a se constituir na experiência do sujeito, sem que essa relação se transforme em uma tautologia, sem se reproduzir ao infinito: a experiência da arte na experiência do sujeito, na experiência da arte, na experiência do sujeito, na experiência da arte... Pois, nesse caminho, o que possibilita o rompimento dessa cadeia surge, justamente, na contemporaneidade, como uma solução que é simultânea ao surgimento do problema, pois é através da diversidade do discurso que se fundamenta na intradutibilidade da experiência da arte, afastada da estética, que passa a se constituir a experiência única e irrepetível do sujeito, sempre constituído como um outro na linguagem através do fazer da própria linguagem como possibilidade de tornar visível a arte.

Como princípio desse discurso, definido na semiótica, constituído como um novo campo, num caminho da comunicação que não desdenha nem da expressão, nem do conteúdo, cabe recordar de um texto muito simples que possibilita a compreensão do princípio que fundamenta uma produção de sentido. Enfocando a enunciação, em detrimento do enunciado, possibilita adentrar na geratividade de sentido da semiótica, o que está explicitado nesta historieta curta que reinsere, em “imagem”, a sabedoria no caminho do conhecimento. Esse texto chama-se “Apólogo dos dois escudos”, de José Júlio da Silva Ramos, e foi utilizado por José Luiz Fiorin (2001) em “Elementos para análise do discurso”, no início de seu texto sobre o “Percurso Gerativo de Sentido”. É um texto que também serve como esclarecimento à produção atual desse discurso.

Começa assim:

“Conhecem o apólogo do escudo de ouro e de prata?

Eu lho conto.

No tempo da cavalaria andante, dois cavaleiros armados de ponto em branco (=com cuidado, com esmero, completamente), tendo vindo de partes opostas, encontraram-se numa encruzilhada em cujo vértice se via erecta uma estátua de Vitória, a qual empunhava em uma das mãos uma lança, enquanto a outra segurava um escudo. Como tivessem estancado cada um de seu lado, exclamaram ao mesmo tempo:

– Que rico escudo de ouro!

– Que rico escudo de prata!

– Como de prata? Não vê que é de ouro?

– Como de ouro? Não vê que é de prata?

– O cavaleiro é cego.

– O cavaleiro é que não tem olhos.

Palavra puxa palavra, ei-los que arremetem um contra o outro, em combate singular, até caírem gravemente feridos.

Nisto passa um dervis, que depois de pensá-los com toda a caridade, inquire deles o motivo da contenda.

– É que o cavaleiro afirma que aquele escudo é de ouro.

– É que o cavaleiro afirma que aquele escudo é de prata.

– Pois meus irmãos; observou o daroês, ambos tendes razão e nenhum a tende. Todo esse sangue se teria poupado, se cada um de vós se tivesse dado ao incômodo de passar um momento ao lado oposto. De ‘ora em diante nunca mais entreis em pendência sem haverdes considerado todas as faces da questão’.

A instauração de um campo semiótico, que é também um campo intensivo da experiência, dá-se sempre na linguagem, onde poderão se constituir os diversos níveis de um percurso gerativo de sentido. Fiorin utiliza esse texto como instrumento para a exposição de um modelo de produção de sentido. No encaminhamento das posições iniciais, ele afirma que já pode ser demonstrada a relação entre parcialidade e totalidade, ao serem confrontadas com a terceira posição que surge no texto; entretanto, essa posição representa também o próprio quadro de referência para a solução da contenda, e isto é particularmente importante para o caminho de reflexão que tenho trabalhado até aqui.

A solução da questão dá-se sempre na passagem da polêmica para o contrato, do confronto para o concílio, da perspectiva única ligada a um saber e a um não saber às múltiplas perspectivas que constituem o objeto na linguagem através da própria linguagem, compreendida como operatividade constituinte do objeto semiótico. No percurso gerativo de sentido articula-se o procedimento de análise, desenvolvendo-se num movimento do concreto para o abstrato, ao procedimento de produção de sentido, desenvolvendo-se num movimento invertido,

do abstrato para o mais concreto. E isto vai ocorrendo através de uma sucessão de instâncias descritivas que mostram como se produz e interpreta o sentido, num processo que se desenvolve do mais simples ao mais complexo, gerando um campo expandido da significação.

Da experiência da arte, que tem acompanhado o desenvolvimento desse texto, ao campo intensivo da experiência semiótica, o pensamento se desenvolve em procedimentos de extensão/intensão que incluem caminhos lógicos de abdução, indução e dedução, utilizando o primeiro na passagem de uma experiência à outra e os outros dois na expansão do campo assim gerado. A abdução é um procedimento que foi amplamente descrito por Pierce (1878, apud ECO, 1991) e se refere à própria hipótese, dando origem, juntamente com os outros dois caminhos, dedução e indução, a diferentes esquemas de inferências lógicas. Para Pierce toda nova idéia na ciência sempre inicia com a abdução, que se dedica a estudar os fatos e, ao mesmo tempo, inventar uma teoria para explicá-los, o que a torna originária, pois é o único tipo de argumento que inicia com uma idéia nova. A abdução está presente na proposta de geratividade de sentido iniciada por Greimas, pela própria pressuposição constitutiva de sua teoria, onde a ampliação do campo lógico constitui o seu quadro de referência, desenhando um sistema de regras para se chegar à significação que passa a incluir uma meta – lógica, utilizando para isso um quadrado lógico que, através de metatermos, expande em enunciação o próprio campo da significação, gerado inicialmente através de um destinador/destinatário, pressuposto concomitantemente ao enunciador/enunciatário.

Imbuída da idéia de que a semiótica pode abrir um outro caminho pela enunciação, levando em conta tanto a “comunicação” como a “tradução”, articulando distintos quadros referenciais na busca pelo sentido, instaurando um campo geracional, através de uma observação acurada do sujeito semiótico em seu fazer no percurso gerativo de sentido, sinto-me impelida a retornar à crise de legitimidade que acomete a universidade.

Verifico, nesse retorno, o papel específico da arte frente a essa crise, assim como me deparo com as novas áreas do conhecimento advindas da fragmentação de áreas tradicionais como a Filosofia, que surgem em meio à crise e passam a

fazer parte da instituição num processo de mão dupla que se dá como uma ampliação. Se, para estas novas áreas instituídas das Ciências Humanas, tal como a Antropologia e a Sociologia, a institucionalização deu-se como uma passagem até certo ponto tranqüila, para a arte não foi assim. É preciso considerar que essas áreas emergiram da especialização e pesquisa praticada na universidade, pela expansão da pós-graduação, e, em conseqüência, contribuíram para a expansão do próprio escopo da universidade. E, talvez, somente agora, com a transformação radical da universidade, que necessariamente vai aos poucos se inserindo nas transformações da sociedade da informação e conhecimento, vindo a participar deste novo mundo informatizado, a institucionalização da arte esteja em vias de ocorrer de fato. Aliando-se a isso, encontra-se a crescente participação da arte na pesquisa, com a recente institucionalização mundial da pós-graduação em arte.

Entretantes é necessário salientar que a participação da arte na universidade e a própria institucionalização da arte a colocam, também, em permanente contradição, diferentemente das novas áreas do conhecimento, cuja institucionalização concorre também para a construção de seu conhecimento, além da ampliação e aceitação de seu campo de saber. Importa ainda salientar que, na arte, diferentemente das outras áreas do conhecimento, a institucionalização não é garantia de seu campo de saber e, talvez, aí também resida sua solução de continuidade.

É da ordem de aproximadamente 20 anos o surgimento no Brasil de programas de pós-graduação em arte. A pesquisa em arte passa a ser construída como um aprofundamento da linguagem artística, no que se constitui com a denominação de Poéticas Visuais, resgatando o conceito grego de poiesis que se identifica e, simultaneamente, se contrapõe ao conceito grego de techné, pois, enquanto ambos se definem como um modo de criação, no primeiro está implicado o caminho da transformação abstrata, e no segundo, o caminho da transformação da matéria concreta. O outro campo da pós-graduação dá-se na História, Teoria e Crítica de Arte, e, além desses dois campos, inicialmente, foi demarcada certa separação do Ensino da Arte, empurrando a pesquisa deste campo para a área de Educação, ou para a recente área que se estabeleceu no entrelaçamento entre a comunicação e a arte, denominada Comunicação e Arte, ou enfatizando

especificamente a primeira que passou a ser conhecida como Ciências da Comunicação.

Abro um parêntesis, neste momento, para ressaltar as incoerências internas à própria área, ou mesmo o fato de o desenvolvimento da área no Brasil dar-se de uma forma híbrida ou miscigenada, por influências norte-americanas na formação inicial na graduação, e européias na formação continuada pela pós-graduação. É plenamente verificável que, com esse estiramento dos programas de pós-graduação, através de redes internacionais de institucionalização, a arte acabou por absorver totalmente a instituição como um procedimento próprio de seu campo de conhecimento.

Entretanto, essa institucionalização já se ensaiava no ensino da arte, desde a disciplinarização do ensino superior, sendo acentuada em reiteração, através da disciplinarização do ensino da arte nas escolas, que, talvez, em uma busca desenfreada de equivalência em semelhança às outras disciplinas, acabou por constituir o ensino da arte com quatro disciplinas constitutivas, como na experiência norte-americana chamada “DBAE”, ou “*Discipline Based Art Education*”, e com três disciplinas constitutivas, no Brasil, com a Metodologia Triangular. É interessante pensar que não deixa de ser um espelhamento da institucionalização do conhecimento no surgimento das primeiras universidades na Europa, resgatando um caminho, entre o novo e o velho mundo, que é uma das chaves do mundo secularizado, muito embora a arte não o houvesse trilhado, ao acompanhar o desenvolvimento do mundo ocidental, até o seu ingresso nas universidades.

Soma-se a este quadro, que apresenta, de certo modo, um desmonte da unidade artística⁴⁵, pela fragmentação ocasionada pela disciplinarização da arte, a crescente participação em grupos interdisciplinares de pesquisa científica, nos quais a especificidade de sua “utópica” unidade de sentido e pensamento é focalizada como um lugar gerador de uma espécie de pensamento divergente, ou, ainda, como um pensamento transversal necessário, que pode ser utilizado como contraponto ao

⁴⁵ É pertinente pensar que este processo deu-se de certo modo simultaneamente à discussão levantada na obra de Walter Benjamin, sobre a perda da áurea da arte, que é discutida em seu texto “A obra de Arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, considerado como um dos textos fundantes da reflexão contemporânea da arte.

excesso de congruência do pensamento científico. Ao excesso de positividade construída pela ciência é necessário contrapor a negatividade dada em exposição pela arte. Mas, naquela mesma direção, é compreensível que o entrecruzamento com a área científica, neste papel particular atribuído à arte, com uma função que finalmente considera e reconhece a importância e especificidade do pensamento divergente da arte, tenha também transformado sua utópica unidade de sentido. Pois é próprio do contemporâneo o descarte do conceito de obra de arte total, acentuando uma posição que se define não mais em uma restrição somente à cultura, mas como constitutivo também do político-social.

A década de sessenta está marcada como um ponto nevrálgico das transformações que definem definitivamente a sociedade do século XXI. É também nesse período que a universidade, ao ser abalada, consegue ainda manter a sua continuidade, passando de seu objetivo único, centrado na investigação, para a multiplicação de suas funções, que, no desenvolvimento, acabam também por se constituir como contraditórias. A investigação, o ensino e a prestação de serviços são as novas funções da universidade que ampliaram as áreas do saber, inserindo novas áreas, entre elas as Artes, além de expandir o ensino com o aumento do corpo acadêmico, aumentando o número de docentes e também o corpo discente. É importante destacar junto a este breve levantamento do “susto de continuidade” sofrido pelas universidades que a participação da arte na instituição, inicialmente, dá-se exclusivamente através da ampliação da área de ensino, a qual se encontra dentre as novas funções em expansão da universidade, e isto é complementado com a inserção da arte nos currículos escolares concomitantemente à criação dos cursos de formação em licenciaturas, transformando o “susto de continuidade em solução de continuidade”.

Por outro lado, quanto à relação das duas crises da universidade apontadas por Boaventura de Sousa Santos, crise da legitimidade e crise institucional, a conjugação de ambas acaba por ser a possibilidade mesma de saída da própria crise, principalmente se for considerado o ingresso na sociedade da informação e do conhecimento, pois, com a informatização, as mudanças acadêmico-administrativas passam a se constituir como mudanças operacionais radicais, refletindo-se diretamente em cada área do conhecimento e, por sua vez, também num movimento

invertido, ou seja, a atualização de cada área repercutindo institucionalmente. Muda a forma de gestão da universidade e mudam também as formas de controle da universidade. A criação de indicadores como forma de autocontrole, que visam à otimização dos recursos, além de possibilitar o planejamento a curto e longo prazo, é um instrumento capaz de gerar um novo sentido da autonomia universitária, que já não sobrevive sem a articulação de seu contrário.

A relação de dependência e autonomia acaba por reinserir a universidade na teia sistêmica onde seu lugar passa a ser único novamente, entretanto, na interdependência do todo, como as demais instituições sociais e políticas da sociedade e sujeita às responsabilidades aí determinadas. Com a crise de legitimidade, a universidade, ao se defrontar com questões de responsabilidade social ainda considera que a democratização do acesso possibilita que ela mantenha o seu “estado mínimo”, garantindo a sua “qualidade”, e isto deverá ser passível de ser quantificado pelos sistemas de avaliação gerenciados pelas próprias universidades.

Entre as reflexões e os vislumbres imaginativos de Boaventura, ele apresenta onze teses que, em seu entender, poderão servir de orientação às estratégias de mudança adotadas pelas universidades. Cabe assinalar aquelas que são significativas para continuar a tracejar os encontros e desencontros entre arte e universidade, que é congruente com o objetivo do desenvolvimento desse trabalho: a primeira é a transformação dos processos de investigação, ensino e extensão priorizando a racionalidade moral-prática e a estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, ou seja, em outros termos é o reconhecimento do lugar das Ciências Humanas e das Letras e Artes na definição da racionalidade construída na universidade; a segunda é a utilização da posição de excesso de lucidez característico das universidades como posição privilegiada para a criação de comunidades interpretativas, pois reconhecer de fato o outro é também assumir que toda a perspectiva é necessariamente local e restrita, o que é também a legitimação no seio da universidade de áreas definidas por distintas racionalidades; a terceira é a reivindicação de autonomia institucional e a especificidade organizacional, a qual deverá ser constituída de hierarquias nunca sobrepostas, com a possibilidade de reconhecimento de múltiplos currículos em circulação no interior da universidade,

que se poderia pensar como a semente de uma nova ética relativa a uma aceitação da diferença em reconhecimento mútuo.

Frente a esses três caminhos que tenho apontado, selecionando-os de um conjunto de onze caminhos apontados por Boaventura, novamente se verifica a relação entre os três campos envolvidos na transformação da universidade que abrange a transformação das relações com a arte: o campo do conhecimento, o campo da cultura e o campo institucional ou social. É significativo também assinalar nos caminhos de solução de continuidade previstos para as universidades, incluídos nos referenciais do pensamento construído por Boaventura, aqueles aspectos ou “lados” que anteriormente haviam sido descartados da universidade, ou que, talvez, tenham ficado simplesmente adormecidos, ou, ainda, tenham sido somente encobertos pela visão parcial que os constituiu em substrato sem que isto tivesse sido percebido.

Em meio às diversas crises, são os movimentos de transformação que sobrevêm, fazendo emergir o que vai sendo transformado, pois a questão não é somente o questionamento da relevância dos modelos vigentes, mas a inserção de novos modelos, uma nova sociedade com outra chave de conhecimento. A inserção de novos modelos de pensamento, através dessa mudança paradigmática, que perpassa a instituição e contribui para a transformação da sociedade, é, justamente, o que nos permite tentar percorrer novos caminhos na geração de sentido, cujo acesso, anteriormente, não era possível.

Com essa permissão, retorno à semiótica de Greimas que tenho apontado como norte nessa construção. Verifico que, ao selecionar conceitos, contextualizados em pensamentos e reflexões, realizados por pesquisadores de áreas distintas, e, também, construídos em diferentes tempos, ao mirar o emaranhado mapa do pensamento ocidental de onde emerge meu próprio pensamento, tentando vislumbrar seqüências não pronunciadas, desenvolvimentos não previstos, cruzamentos formados por uma espessura gerada na dobra do tempo, ou escaninhos em classificações que não foram ainda sequer realizadas, é o modo que me afigura como possível de fazer aparecer em entre-vero a fratura inicial, necessária para que se veja a arte também como constitutiva do pensamento.

Romper a superfície do pensamento ocidental é também espessar, trazendo o pensamento como um fato da linguagem simultaneamente à reflexão, e, através da própria linguagem, na busca pelo sentido atualizado na experiência, ao invés de especificar, buscar na orientação de Greimas uma qualidade própria do mundo semiotizado, para, talvez, por ressonâncias, ou através das sombras configuradas por seu “candeeiro”⁴⁶, poder traçar outros percursos. Ainda no eco de Greimas, que concluiu seu texto “*De la imperfección*” citando Goethe, o qual, ao morrer, clamou por mais luz, resta-me também penetrar no “des-lumbramento”, e desta outorgada cegueira tentar extrair um novo projeto de sentido, confirmando essa dita imperfeição, que, no caminho da luz e sombra, tem subsistido ao negativo. Entretanto, como artista-pesquisadora-professora de arte, na inversão do caminho de Greimas, ou em seu estofo, eu me vejo defrontada por um espaço gerativo originário das artes visuais, fundado por um tratado, através de um contrato que, necessariamente, enfatiza o desenho configurado na sombra, definido por um percurso que se curva na realização do caminho da luz.

Para começar este jogo de perturbações, onde poderá estar sendo desenhado o invisível, ou o não visível, e onde poderei querer dizer o indizível, ou até o não dizível, será necessário providenciar alguns dispositivos, velhos conhecidos da área de artes visuais, que, de alguma forma, reduzem o excesso de brilho, canalizando ou encaminhando à entrada de luz, ao construir novos recortes, também contra a luz, tal como Rembrandt⁴⁷ realizou em sua busca no caminho da arte, gerando figuras inesperadas num horizonte aparentemente conhecido.

⁴⁶ A idéia de “Candeeiro” ou a metáfora da iluminação ou da lanterna que permite à visão o conhecer ou o reconhecer na busca pelo sentido também está presente na obra de Duchamp, mencionada anteriormente, e lá, tem em seu quadro de referência um cruzamento com o caminho de Rembrandt, em sua obstinada busca pela luz, que, em sua obra, passa de uma construção definida externamente aos corpos a uma construção definida como constitutiva do próprio interior do corpo humano representado.

⁴⁷ Rembrandt van Rijn artista holandês que viveu entre 1606 – 1669. Tendo vivido durante a chamada “Era de ouro da Holanda”, ápice da política, ciência, comércio e cultura holandesa, Rembrandt deixou um legado incomensurável na Arte para a Humanidade. Sua obra caracterizou-se por uma pintura desenvolvida numa busca incansável pelo caminho da luz, explicitando nesse caminho momentos muito diferenciados, onde a cor é trabalhada como tinta, em planos pretos recortados sobre fundos iluminados, e outros, onde a cor é trabalhada como luz, em negros densos que se aprofundam no espaço em limites totalmente desmanchados.

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.
(“ALBERTO CAEIRO” in PESSOA, 1980, p. 103).

Ó naus felizes, que do mar vago
Volveis enfim ao silêncio do porto
Depois de tanto noturno mal –
Meu coração é um morto lago,
E à margem triste do lago morto
Sonha um castelo medieval...

E nesse, onde sonha, castelo triste,
Nem sabe saber a, de mãos formosas
Sem gesto ou cor, triste castelã
Que um porto além rumoroso existe,
Donde as naus negras e silenciosas
Se partem quando é no mar manhã...

Nem sequer sabe que há o, onde sonha,
Castelo triste... Seu 'spírito monge
Para nada externo é perto e real...
E enquanto ela assim se esquece, tristonha,
Regressam, velas no mar ao longe,
As naus ao porto medieval...
(PESSOA, 1977, p. 19)

2 QUESTÕES DE MÉTODO OU DISPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO SEMIÓTICA DO CURRÍCULO

2.1 O RESGATE DO NEGATIVO NO CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DO SABER SEMIÓTICO

Recuperar os limites anteriores formalmente expressos na proposta⁴⁸, para de imediato adentrar nos percursos delineados como pressuposto no entre-vero inicial, manifesta o propósito de redefinição daqueles limites, muito embora fique claro que eu pretenda manter a organização⁴⁹ estabelecida naquele momento como intenção de tese, enfatizando o nível de estruturação em que me encontro agora, e sinalizando para o fato de este ser um procedimento que também caracteriza a estrutura que está sendo construída na tese de doutoramento como uma estrutura autopoietica.

Este intento me faz voltar a atenção para os contornos esboçados nas epígrafes⁵⁰, as quais foram apresentadas anteriormente como divisas⁵¹ poéticas, funcionando como intróito na abertura e no fechamento do texto da proposta de tese, em que foram reunidas no posfácio e nomeadas como metadados. Oportunamente passo a renomeá-las como metatermos⁵², confirmando a tentativa

⁴⁸ A proposta de tese pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ufrgs.br/gearte>

⁴⁹ A organização à que me refiro não diz respeito à estrutura explicitada como sumário da proposta, nem à proposta de sumário presente em sua estrutura, no capítulo intitulado “Descolamento”, mas ao processo de ordenação que articula forma e conteúdo dessa estrutura, a qual foi articulada em adensamento a partir de uma polaridade inicial, explicitando o ponto médio ao final, através de uma referência virtual, tal como se apresenta no esquema inicial da semiótica narrativa de Greimas. Entretanto, esta organização, aparentemente, está sendo apresentada invertida na tese, pois, com a mudança de nível estrutural, a explicitação desse ponto médio é o que passa a dar origem às polaridades, que vão se constituindo em adensamento até a concretização final do texto.

⁵⁰ As duas epígrafes recuperadas da Proposta de Tese, onde haviam sido colocadas antes da Introdução, e no fechamento do trabalho, introduzindo o Posfácio, estão rerepresentadas em seqüência linear, em contigüidade, como intróito deste capítulo, como um espelho retrovisor, que pode refletir o que se deixa para trás, e, também à guisa de primeiro adentramento nas vias abertas pelo momento anterior. Percorrê-las, ao construir o texto da tese depois do entre-vero inicial, significa fixar um elo de ligação com aquele momento, quando a proposta foi defendida, afirmando o que seria realizado, e com que propósito a pesquisa se efetivaria.

⁵¹ Divisas têm o sentido tanto de limite, marco, fronteira, como o sentido metafórico de câmbio, ou moeda de troca entre Estados, o que permite compreender seu significado tanto como uma continuidade quanto como uma solução de continuidade, determinada pela necessária separação do que é contínuo, gerando o seu contrário.

⁵² O conceito de metatermo, em substituição ao conceito de metadado utilizado anteriormente na proposta, é definido por Greimas (1979) como os termos-relação que constituem eixos semânticos

de aproximá-las também da nomenclatura utilizada por Greimas, pois as tenho distinguido como referência aos principais eixos semânticos⁵³ do texto que está sendo construído nesta tese.

Busco, com as epígrafes, a alusão a uma pré-lógica, participativa da origem do pensamento e linguagem, e, nessa referência, eu procuro constituí-la como esses primeiros metatermos. Essa pré-lógica está, de certo modo, direta ou indiretamente, contida na poesia escolhida na obra de Fernando Pessoa⁵⁴, e, em reverberação, converge para a categoria de “ecologia da mente”, em congruência à referência construída no capítulo anterior através dos quadros teóricos referenciais advindos do pensamento de Gregory Bateson, não obstante a ultrapasse.

Desse modo, através da poesia de Pessoa⁵⁵, posso deparar uma dupla referência ao sonho, que sendo próprio da imaginação poética, participa da ordem do imaginário e do simbólico, e acaba por se configurar poeticamente através de imagens misturadas, numa mescla de visões que também se fazem ouvir, sendo ambas: visões e audição, distinguidas em relações que ocorrem sempre em repetição, numa espécie de iteratividade assemelhada a um eco.

Da poesia, também se afirma a vontade de retorno à oralidade anterior, como essa fonte originária de onde emergem metáforas, que se afiguram como próprias dessa espessura da linguagem, ou seja, a poesia dá-se também como a

constitutivos de uma categoria que comporta pelo menos dois termos, e a relação em si é, por sua vez, tomada também como um termo, sendo denominado deste modo para distinguir dos termos simples. Metatermos complementares, por exemplo, são constitutivos de uma categoria de contrários.

⁵³ Os referentes dos metatermos utilizados foram constituídos em actantes com mundos distintos, denominados de figuras pelo próprio Fernando Pessoa. As figuras de Pessoa: Alberto Caeiro e o próprio Fernando Pessoa, com modos distintos de olhar o mundo, conforme esclarece a prosa de Álvaro de Campos através de um diálogo fictício, onde as três figuras de Pessoa, incluindo ele mesmo, se tornam presentes. O primeiro, como referente do pensamento pré-lógico, é apresentado pelo terceiro, cujo pensamento é uma referência à Lógica do Transcendente, o qual se refere a ele mesmo, Fernando Pessoa, como um pensamento fenomenológico, que, sendo posterior, é dado como um novelo enrolado para dentro.

⁵⁴ Fernando Pessoa (1888 – 1935) é considerado ao lado de Camões como um dos maiores poetas de Língua Portuguesa. Também é considerado por Harold Bloom (1995) um dos cânones do século XX. É conhecido por sua heteronímia tendo criado vários autores fictícios com produções caracterizadas por diferenças bem determinadas.

⁵⁵ Cabe reproduzir o que diz Saramago em seu artigo sobre Fernando Pessoa de 1985, publicado em <http://www.instituto-camoes.pt/> com o título “As máscaras que se olham”. Afirma ser Pessoa um homem de máscaras que olham máscaras e deste modo produzem uma constelação de sentidos. E diz que: “Cada um de nós é quem é, mas aquele que em nós faz é outro”.

afirmação do desejo de voltar a uma posição, na qual a manifestação era meramente uma transmissão antes de ser tradução. Nesse sentido, pode-se também dizer que a transmissão era uma transferência que funcionava diretamente, como em uma travessia, simplesmente pelo transporte de um ponto a outro, sem implicar ainda a necessidade de construção posterior abstrata, na correspondência a uma escuta, definida por uma audição ou uma visualidade elaborada em extensão, tal como a prosa de Álvaro de Campos – outra das pessoas de Pessoa – ao se referir às diferenças de seu mestre Alberto Caeiro e de seu criador, o próprio Fernando Pessoa.

De outro modo, é na impossibilidade de tradução, presente em todo o texto poético, talvez por ser em si mesmo um transdutor⁵⁶, que eclode a necessidade de apontar essa pré-lógica anunciada pela poesia na própria poesia⁵⁷. Sendo assim, inicio este capítulo rerepresentando as duas poesias, constituídas como fragmentos poéticos que participam de dois distintos universos⁵⁸, se bem que tenham sido criados pelo mesmo poeta; desta vez, as apresento, dispondo-as em uma seqüência linear.

A definição desta ordenação em continuidade tem o objetivo de fazer com que o texto poético possa ser visto também como uma estrutura em prolongamento, que, além de se constituir como uma diferença, pode abarcar a própria diferença, ao mesmo tempo em que determina a constituição de um único corpo, em correspondência à obra de Fernando Pessoa, apresentada pela poesia escrita por seu mestre, Alberto Caeiro, ao lado da poesia do mesmo, que é seu próprio criador.

⁵⁶ Transdutor é um dispositivo capaz de transformar um sinal em outro tipo, possibilitando algum tipo de controle do fenômeno.

⁵⁷ Alberto Caeiro é a única figura, heterônimo de Fernando Pessoa, que escreveu somente poesias, todos os outros se envolveram tanto com a poesia, como com a prosa.

⁵⁸ Esta afirmação é do próprio Fernando Pessoa, na figura de Álvaro de Campos, tal como está explicitado na proposta de tese e também será fruto de referência mais adiante na continuidade do texto.

Este procedimento, aparentemente ingênuo⁵⁹, de, simplesmente, colocar lado a lado o que se quer ver como “um”, construindo agregados na pressuposição de completude, me faz lembrar de um texto de Merleau-Ponty⁶⁰, intitulado “A dúvida de Cézanne”. Embora neste procedimento eu preserve a escala correspondente à dimensão; da mesma forma, ao apresentar dois universos nas duas das “pessoas de Pessoa”, mestre e criador, em poesias colocadas em seqüência textual, tento desenhar um estranho eixo pressuposto por essa reciprocidade que se constitui em esforço⁶¹ ao apontar diferenças em continuidades, e, simultaneamente, continuidades em diferenças, que acabam por permitir o vislumbre de certa completude. Entretanto, esse eixo assim constituído é, também, onde as semelhanças só se mostram a partir de um questionamento semântico, que vai buscar, em outro, a relação que ali se expõe, e termina por explicitar, igualmente, a incompletude que caracteriza a composição do fragmento, que, deste modo, passa a poder ser visto, simplesmente, como um “com-junto”.

Nesse texto de Merleau-Ponty são abordados os caminhos e descaminhos da construção da idéia de arte presente na obra de Cézanne, interpenetrando nessa abordagem, vida e obra em reciprocidade e necessidade. Essa construção é vista como um dos padrões do pensamento fenomenológico, ao ser considerado na completude do horizonte de uma vida inteira dedicada à perseguição de uma única idéia, onde, nesse modelo, a perda da vida faz do pensamento um corpo, constituído fenomenologicamente e aberto como obra no tempo, vindo a ser reconhecido na coerência do conjunto completo das obras realizadas, por mais díspares e diferentes que essas pareçam ser.

Deste modo, o filósofo procurou restituir o universo sensível à fundação da verdade, tal como Greimas em seu último livro, muito embora o seu caminho,

⁵⁹ Ou talvez artístico, pois o artista ao construir sua obra, frequentemente, coloca lado a lado coisas diferentes em associações inesperadas, e isso é muito claro, principalmente, ao se considerar a obra de arte na contemporaneidade onde na mesma se tem resgatado procedimentos mosaicos, anteriores ao consagrado período do Renascimento, o qual através da perspectiva do ponto de vista único tem ampliado o escopo da arte inserindo-a também no mundo mental.

⁶⁰ Merleau-Ponty (1908 – 1961) publicou o ensaio “La doute de Cézanne” no mesmo ano da “Phénoménologie de la Percéption”, em 1945. Desenvolveu seu trabalho no caminho da fenomenologia de Husserl, entretanto o ultrapassa na tentativa de buscar uma nova ontologia.

⁶¹ O esforço representa o desenho bidimensional de um objeto, considerando-o em uma forma reduzida, segundo a regra da perspectiva que parte da observação do objeto em suas três dimensões constitutivas.

diferentemente deste, tenha sido construído como uma transformação da própria linguagem através de um ato de refundação. Entrementes, esta refundação da linguagem na articulação do sensível/inteligível pode colocar Merleau-Ponty como um dos precursores de Greimas, definindo alguns percursos por onde este também se movimentou.

Contudo, é preciso que se diga que, diferentemente da semiótica, esta visão de Merleau-Ponty ainda é a visão da filosofia que, com a fenomenologia, alcança os limiares da linguagem, ao colocar o mundo da vida entre parêntesis e, conseqüentemente, ao colocar o sujeito da enunciação também entre parêntesis. Por outro lado, esta rememoração da “*Dúvida de Cézanne*”, percebida e reelaborada por Merleau-Ponty, exatamente do modo como acabei de relatar, como referência já faz parte de uma outra construção, desta vez, dentro da abordagem semiótica com uma reorientação greimasiana, pois é na linguagem e, ainda, através da explicitação da própria linguagem, em um caminho de geração de sentido, articulando o pensamento à ação, resgatando o sujeito da enunciação, que me foi possível elaborar este aparente retorno a esse momento da filosofia e espiar por essa fresta da fenomenologia, e, num vislumbre semiótico, construir essa referência à obra de Merleau-Ponty de um modo significativo a este texto.

Retornando ao principal propósito desta etapa, voltando o foco para este agregado sensível que construí com os dois poemas de Pessoa⁶², é necessário mostrar que ali estão confrontadas duas visões heterogêneas que podem ser compreendidas claramente sem sobreposição ou hierarquia, posto que um poema esteja dado como sendo da autoria do mestre, e o outro esteja dado como sendo da autoria do próprio criador⁶³. Considerando a forma como está ordenado, embora o mestre anteceda o criador na linearidade construída, não se pode esquecer que aquele ainda é fruto da criação deste que é o próprio autor. Entretanto, toda esta história da relação das pessoas de Pessoa só se fica sabendo por um outro

⁶² Heterônimo e Ortônimo, o primeiro é um dos pseudo-autores, mas não somente isto, pois é considerado por todos os outros, inclusive pelo próprio criador dos heterônimos, como seu mestre. O segundo é o próprio autor, criador dos heterônimos.

⁶³ Existem algumas tentações que é impossível de resistir, e aqui, é certo que qualquer pessoa ao ler o que está colocado ficará com a sensação de já ter visto/ ouvido isto, se bem que a forma não tenha sido a mesma. Pois é, isso me faz lembrar da história do “ovo e a galinha”, onde sempre está recolocada a questão: quem veio primeiro, o ovo ou a galinha?

heterônimo, um terceiro que compartilha igualmente dos dois, do mestre e do criador, embora deles se distancie em forma, pensamento e intenção.

Toda esta trama se torna possível, pois, ao desdobrar a pré-lógica, que está sendo apresentada com a poesia de Alberto Caeiro, na contigüidade da pré-consciência, encontrada como temática constitutiva da poesia de Fernando Pessoa, esta apresentação também torna presente, na própria extensão, a continuidade lógica anteriormente pressuposta por essa busca semântica no caminho do conhecimento, que faz do sujeito um sujeito da linguagem, ao fazer da linguagem um lugar de criação e também de fundação.

E, ainda, cabe ressaltar que essa busca, por sua vez, tem-se desenvolvido inicialmente na Lingüística, sendo originada dentro da Filosofia da Linguagem, e dela, ou delas se separou, vindo a constituir, na Semiótica, o caminho mais apropriado para a construção da significação, constituindo-a como forma de conhecer em ato, através da performance do sujeito da enunciação, em substituição à forma de conhecimento dada pelo enunciado, e enfocando-a não como o sentido dado, mas como percurso geracional do sentido.

Ainda que isso não tenha sido premeditado, ou dado como inevitável no caminho a seguir, a construção que começa a surgir com assento no novelável é própria da situação enrolada de todo discurso presente em um texto⁶⁴. Mas, é certo que é no tempo que o discurso vai-se fazendo presente, ao percorrer um caminho sempre entremeado por esquecimentos provocados pelos sonhos da razão, entretanto, são também desses sonhos que podem, enfim, sobrevir esperanças de futuras “ad-mirações”⁶⁵. Não obstante, Bateson (1986) tenha asseverado que os sonhos sejam somente fragmentos da matéria de que somos feitos, a qual, por ser transparente e imperceptível, não nos é dada a perceber, restando-nos somente as fraturas e as rachaduras manifestadas como sonhos, histórias e percepções, para ele, únicos indícios possíveis aos quais temos acesso.

⁶⁴ A palavra discurso vem do grego e significa mito, lenda, o qual pode ser autorizado pelo sujeito como texto. (Dicionário Português-Grego/Grego-Português, 1990)

⁶⁵ “Ad-miração” está sendo utilizado como uma referência à atitude necessária à lógica, que se constitui como um “olhar em separação” do sujeito com o objeto, constituindo esse abstratamente.

Pois, agora, sem a distância necessária para a revelação, e ainda sem palavras entre uma e outra manifestação poética, tendo em vista que dessas já eliminei a solução de continuidade, resta ainda a possibilidade de reconstruí-las como uma imagem, gerando um caminho do sentido, que pode ser metaforizado através de outra revelação, tal como aquela que faz aparecer, numa chapa fotográfica, uma imagem latente, engendrando no metal o que ainda não está dado, para, posteriormente, talvez, vir a “ revesti-lo” ⁶⁶ mais uma vez em abstração.

Esse aparente retorno, construído em retrogradação⁶⁷, significa a assunção, em princípio, da atitude declarada e atenta de um observador/pesquisador⁶⁸. Essa atitude define procedimentos que configuram posições não muito confortáveis em relação ao objeto de pesquisa, pois vão sendo determinados lugares, que, em linearidade, são implicados pelo visível/legível da linguagem, onde se entrecruza o ver-não ler, como possibilidade legítima do observador, e o ler-não ver, correspondente ao pesquisador; além de se entrecruzarem todas as pressuposições que aí se encontram em segredo como, por exemplo, as relações entre os heterônimos e o ortónimo de Pessoa, ou em mentira⁶⁹, tal como a prosa contada por Álvaro de Campos, outro de seus heterônimos.

E esse já é o enredo da enunciação, o qual compromete um estatuto actancial⁷⁰ presumido, onde o sujeito está sendo apresentado por, pelo menos, dois

⁶⁶ Revestir está se referindo às múltiplas camadas que podem constituir uma imagem: em veladuras como na visão clássica, cuja intenção é unir o que está separado, ou no revestimento, que na visão moderna abarca tanto a intenção de unir o que está separado quanto a intenção de separar o que está unido.

⁶⁷ A ação de retrogradação está sendo utilizada em relação à possibilidade que uma descrição tem de fazer voltar o tempo, tornando a história presente, do mesmo modo que o processo fotográfico indicia uma presença, no produto final e também no desenvolvimento do procedimento fotográfico, na relação de suas etapas.

⁶⁸ Observador está aqui sendo utilizado como uma relação de presença/ausência também do artista-desenhador ou do desenhante pressuposto pelo observador. E por outro lado, pesquisador também pressupõe a presença/ausência do professor, pressuposto mas ausente neste momento.

⁶⁹ As pressuposições dizem respeito ao quadrado semiótico na relação do ser ao parecer que contém as categorias do segredo entre o que é, mas não parece ser, e as categorias da mentira entre o que parece ser, mas não é. E isto ultrapassa as categorias do verdadeiro e do falso, ou entre o ser e parecer, e entre o não ser e o não parecer.

⁷⁰ O estatuto actancial define o actante considerando o percurso narrativo já manifestado ou meramente pressuposto, sendo o actante aquele que realiza ou sofre o ato definido como uma unidade formal anterior ao investimento semântico e/ou ideológico.

actantes da comunicação posicionados no discurso enunciado⁷¹ como destinador e destinatário⁷² que são, reciprocamente, pressupostos por uma primeira relação criadora de efeito de sentido de verdade.

Existe um desconforto nesse lugar que é assinalado por uma perspectiva dinâmica do sujeito da linguagem, o qual substitui o sujeito ontológico no discurso por personagens ou papéis ligados a funções, tal como estes dois actantes da linguagem articulados ao enunciador/enunciatário. O destinador e o destinatário passam a se constituir de formas lógicas implícitas ao longo do texto, ou através de delegações explicitadas em renomeações ocorridas no próprio discurso. Esta é certamente uma posição incômoda para um observador/pesquisador, principalmente se for considerado que somente o início está dado e já provoca uma intensa movimentação, ao prever desdobramentos “*ad-infinitum*”, sem possibilidade de controle, tanto de crescimento, quanto de diferenciação, tendo em vista que esta observação/pesquisa torna tanto a linguagem quanto a linguagem da arte⁷³ imprescindíveis à busca.

Fique claro que, por vezes, a escolha desta investida, caracterizada pela abordagem semiótica do objeto, que proponho descrever através da relação de distintos saberes, articulados a diversos contextos ligados a diferentes conhecimentos, levará este sujeito constituído a percorrer alguns caminhos invisíveis, onde, aparentemente, ele estará dando saltos, ou, ainda, a percorrer espaços completamente ilegíveis, onde somente de costas será possível prosseguir, pois são percursos indicados por pistas, que, freqüentemente, se tornam visíveis/legíveis somente depois de terem sido ultrapassadas.

⁷¹ Acentua-se o caráter de exercício semiótico na instauração do sujeito da enunciação para a produção da manifestação, evidenciando a produção das semioses no caminho gerativo do sentido do enunciado construído.

⁷² Destinador e destinatário de um modo geral são os dois actantes da comunicação que remetem à concepção sintática do enunciado articulado em funções, constituem-se como metatermos. Greimas (1979)

⁷³ A relação da linguagem com a linguagem da arte foi desenvolvida por Colingwood (1993) em uma reflexão filosófica sobre a natureza da arte, revelando-a como fundação da própria natureza da linguagem.

Apresenta-se ainda um agravante, como se já não fosse suficiente o fato de toda esta “maratona”⁷⁴, ou talvez, como mencionei anteriormente, esta “odisséia”⁷⁵, estar em freqüente transformação, transfigurada a cada vez pela divisão de responsabilidades, necessitando para isso de uma concatenação que só é possível de ser construída com pontes e passagens, como contratos, contraídos ou não, tornando cada vez mais longo o percurso a ser vencido, ultrapassando o espaço, incluindo-se também no tempo.

Essa reestruturação faz com que o texto pareça estar muito distante dos referenciais comumente utilizados na pesquisa científica⁷⁶, e, embora ocorra em continuidade ao processo de desenvolvimento do pensamento ocidental em que é subsumida a clausura originária, provoca, simultaneamente, uma fratura nesse tecido. A nova estrutura formada dá-se no seio de um pensamento que inclui o resgate da memória do Curso⁷⁷ de Lingüística Geral de Ferdinand de Saussure⁷⁸ e o

⁷⁴ “Maratona” é uma palavra originária da Grécia, e designa a cidade onde ocorreu a batalha de maratona em 490 a.C., conhecida como Primeira Guerra Médica, entre os soldados persas, do exército de Dario, que, passando por uma ponte ligando a Ásia à Europa, invadiram a Grécia; e os gregos, que precisaram unir seus exércitos para vencer a batalha. É famosa a ponte que acabou por caracterizar os soldados persas como maratonistas, pois foi construída, simplesmente colocando uma frota de barcos lado a lado, assentando nos barcos uma estrutura que os conservava unidos, apesar do movimento do mar, possibilitando a passagem de um lado ao outro, na maratona da ida e da volta após à perda da batalha. Por outro lado é também famosa e histórica a maratona de Fidípedes, soldado grego que durante a batalha foi enviado à Esparta, e outras cidades gregas que não estavam presentes com seus exércitos, correndo 220 km a pé em um curto período de tempo, sendo esta maratona considerada como o que tornou possível a vitória. Entretanto, conta-se ainda que, com a vitória dos gregos, Fidípedes tenha sido enviado de volta, por outros tantos km, levando a notícia, e, desse modo, teria caído morto, estafado, logo após ter dado a informação da vitória.

⁷⁵ “Odisséia” é a definição da viagem de retorno de Ulisses, ou do rei Odisseu ao seu reino, Ítaca, após a guerra de Tróia. Na narrativa de Homero, se encontra a construção do tempo através da articulação da narrativa em tessitura, que se remete à espera tecida por sua fiel esposa, Penélope, que simultaneamente conduz o amadurecimento de seu filho, Telêmaco. É um dos mitos de origem da fundação da cultura grega, berço do pensamento ocidental.

⁷⁶ A investigação científica, afirma Greimas (1979), é uma forma particular de atividade cognitiva caracterizada por condições de cientificidade para a realização do programa fixado. E o que distingue a pesquisa científica de outras atividades cognitivas é o conteúdo específico do dever-fazer. Uma das condições de cientificidade consiste em dar ao discurso uma forma tal que o sujeito instalado no enunciado possa funcionar como um sujeito qualquer, pondo em jogo uma metalinguagem cujos termos estejam definidos e sejam unívocos. Todas as precauções, entretanto, para garantir o bom funcionamento do discurso científico, deixam em aberto as relações entre o discurso da descoberta e o discurso da investigação, entre hipóteses de natureza intuitiva e sua verificação.

⁷⁷ É interessante resgatar aqui que a palavra Curso se originou da palavra Currículo, para onde concorre uma seqüência ordenada e uma totalidade pressuposta.

⁷⁸ Saussure nasceu em 1857 e muito jovem publicou uma obra que revolucionou a visão do indo-europeu: “Mémoire sur système primitif des voyelles dans les langues indoeuropéennes”. Entretanto, foi somente depois de sua morte em 1913, com a publicação, em 1916, do “Cours de linguistique générale”, contendo uma revisão dos apontamentos que vários alunos haviam tomado durante três cursos de lingüística gerais proferidos por Saussure em 1906 – 1907, 1908 – 1909 e 1910 – 1911, que suas intuições se tornaram conhecidas. Afirma-se a importância de suas idéias contidas nesse

desenvolvimento da Teoria⁷⁹ da Linguagem de Louis Hjelmslev⁸⁰, e, entre a epistemologia e a metodologia da Lingüística instaurada como uma nova área do conhecimento, a fratura provocada gera uma positividade ao possibilitar a visão a partir de novos pontos de ancoragem, mas também gera uma negatividade, pois a construção do não visível e também do invisível necessita da confiança cega⁸¹ pela pressuposta posição anterior.

Todavia uma coisa já está sendo dada como certa: o sentido do negativo está constituído nesse lugar. E isso o torna ingrato, pois apesar das breves passagens positivas que acabam por se dar como relâmpagos, o lugar ainda é aparentemente infecundo: lá o sujeito ontológico não está colocado e o sujeito da linguagem aparece desconstruído em actantes, tornando impossível a apropriação unificada do discurso, o qual passa a se constituir como parte de um universo semântico, sem condições de ser descrito na totalidade.

Prevenido por essas premissas e entrevendo o polimorfismo no intercurso dos sentidos, o pesquisador/destinador se percebe em caminhos e descaminhos, sendo obrigado ao desdobramento, refazendo, de muitos modos, a construção do percurso na geração do sentido. Entretanto, mesmo em negatividade, na união do positivo e do negativo, esses desdobramentos que fazem e refazem o percurso realizam uma complexa linha geratriz, contendo continuidades nas descontinuidades formadas por fragmentos de planos em interrupção, que apontam para um plano de significação dispondo-o para um outro, um observador/destinatário, o qual pode vir a acolhê-lo como se fosse sua própria possibilidade de construção de sentido.

texto, muito embora se confirme que o fato de ter sido um texto “refeito” por seus alunos possibilitou a fragmentação de alguns pontos do contexto geral e a reelaboração com diferentes objetivos.

⁷⁹ Teoria vem do grego e significa a ação de observar, definindo o observador como um espectador, envolvendo tanto a especulação como a contemplação, ou seja, a análise e a síntese.

⁸⁰ Hjelmslev nasceu em 1899 em Copenhague e é um dos representantes da Escola de Copenhague, tendo desenvolvido muito coerentemente alguns aspectos do “Cours” de Saussure. Seu primeiro livro “Príncipes” é de 1928. Entretanto, os resultados de seu trabalho aparecem em sua obra de 1943 “Prolegômenos a uma teoria da linguagem”. Enquanto para Saussure a língua é um sistema de signos, para Hjelmslev a língua é um sistema de figuras que ao se combinarem produzem signos.

⁸¹ A idéia de confiança cega se articula posteriormente ao compartilhamento do espaço da negatividade com a arte que tem utilizado outros modos de se movimentar, transformando a “cegueira” na consciência dos limites da visão que encontra na técnica e na tecnologia a possibilidade de ampliação da ação, restaurando o positivo como parte da negatividade e remetendo a própria negatividade à reciprocidade da positividade.

Em meio a todos esses descaminhos, a estratégia que de imediato me sucede é adentrar, construindo o próximo caminho com os olhos fechados, em uma total confiança cega. Entretanto, parece inconveniente começar, simplesmente, por comutar estados contrários, passando de uma ocularidade com aparente excesso de lucidez, para ir ao seu inverso, no encobrimento total da visão⁸². Frente a essa necessidade de cegueira voluntária que me acomete, penso numa estratégia intermediária, e, por perceber ser própria da arte, me entrego, abraçando a possibilidade de, no mínimo, servir-me do seguinte procedimento de redução da visão, o qual me é muito familiar: consiste em apertar os olhos, ambos em concomitância, para reduzir a entrada de luz⁸³. Esse procedimento, ao mesmo tempo em que confirma meu arbítrio quanto à redefinição do mundo natural, me insere de imediato num mundo construído e o dispõe como uma imagem para mim, revelando essa nova identidade como significativa para o processo.

Deste modo, definir um dispositivo como uma primeira estratégia, de maneira a caracterizar, também, o desenhador/observador, significa apertar os olhos e, nesse procedimento/instrumento, poder visualizar os planos de cor⁸⁴ que se apresentam em relações análogas⁸⁵, sem que o brilho excessivo da luz elimine as tênues diferenças em fronteiras quase apagadas, próprias desse espaço de

⁸² Esta atitude me remete a Heidegger que passou do ser ao não ser, como um novo princípio da metafísica, como um novo fundamento do que está para além do ser. E isso se afigura como totalmente inconveniente, principalmente por recordar que a geração desse pensamento tão distanciado da ação, sem levantar aqui questões ligadas ao valor da obra do filósofo, mas, lembrando que, tendo desenvolvido este caminho na Fenomenologia, mesmo após ter retornado ao ser, também aproximou, com seu percurso distanciado da consciência, ações humanas extremas contra o ser e conseqüentemente contra a própria humanidade. Dessa maneira, em relação à visão, escolho a redução e não a anulação, e com esta inserção instrumental própria da arte, definida em uma atitude semiótica, me proponho a tentar trazer “luz” simultânea à consciência orientando-a no sentido ético que caracteriza todo fazer, sempre como um “fazer com”, que, como afirmam Maturana e Varela, dá-se sempre na linguagem, onde poderei conscientemente em ampliação e em redução estar em curso ou em excuro, relacionando os escorços presentes em qualquer das perspectivas escolhidas.

⁸³ Esse procedimento é descrito no “Tratado da Pintura e da Paisagem Sombra e Luz” de Leonardo da Vinci (1944) e ainda persiste, atualmente, nas academias para a captura de valores em desenho de observação, quando este é principalmente realizado a partir de objetos da natureza, entretanto incluindo atualmente objetos da cultura organizados como uma natureza morta no mundo real.

⁸⁴ A cor é significativa tanto para a arte quanto para a semiótica, pois na semiótica o eixo paradigmático, responsável pelas escolhas, implica a substituição de um significante por outro, os quais se dão por figuratividade. Na retórica, correspondente, de certa forma, à semiótica na atualidade, essas conversões foram vistas por Roland Barthes (1985, p.83), no livro “A aventura semiológica”, a partir de classes gerais chamadas de ornamentos e cores, como dois desvios, o primeiro utilizado para tornar a palavra mais desejável (Cícero) e o segundo para “poupar ao pudor o embaraço de uma exposição demasiado nua” (Quintiliano).

⁸⁵ Relações de cores análogas são relações entre cores primárias e secundárias que se apresentam em contigüidade no espectro de cores, definindo certa continuidade na relação: ex: azul e verde, ou vermelho e laranja.

compartilhamento que se extingue em margens que qualificam as diferenças da passagem. E esse é um procedimento freqüentemente adotado enquanto observador/desenhador, em um caminho obstinado de perseguição às descontinuidades, detectando um leve adensamento ocasionado pela construção de um tênue degrau numa superfície, gerado na sobreposição da diferença, que a faz, simplesmente, oscilar.

Esse procedimento pode vir a se tornar um dispositivo essencial para o desdobramento da tese, visto que essa escolha me faz percorrer o objeto de pesquisa, em busca de possíveis significados, percebendo novos limites que não estão dados na definição do objeto. Ou, ainda, poderá permitir encontrar limites que não foram classificados, ou, talvez, limites que se deixam ficar sujeitados, encobertos por demarcações consideradas constitutivas da própria natureza do objeto, confundindo a estrutura que carrega a especificidade do objeto com aquela estrutura que se destina ao seu próprio fim.

Esse procedimento torna possível, por exemplo, ultrapassar as estruturas disciplinares de desenvolvimento semestral, às quais se submeteu a organização curricular dos cursos de formação superior há aproximadamente quarenta anos. As disciplinas, como constitutivas do currículo, estão em evidência desde a federalização do ensino superior no Brasil, a partir de uma inspiração advinda do pragmatismo norte-americano, com forte acentuação da técnica como possibilidade de reprodução e reconstituição do próprio conhecimento abstrato. Esta evidência desde a década de 60⁸⁶ define em prescrição a natureza homogênea da opção formativa; tanto em correspondência às áreas duras das Ciências Exatas, como em definição da formação correspondente às Ciências Humanas e Sociais, e, ainda, no

⁸⁶ Mantenho o foco na Federalização do Ensino Superior no Brasil, muito embora seja também significativo para o escopo deste trabalho o fato de a estrutura disciplinar do conhecimento ter sua origem na primeira fragmentação do conhecimento advinda da Idade Média com a separação das Artes Liberais, composta de sete disciplinas, em dois grupos: “*trivium*” e “*quadrivium*”, aos quais cabia ao primeiro a definição das vias, e ao segundo a definição das disciplinas propriamente ditas: envolvendo no primeiro, através da gramática, a dialética e a retórica, o falar, o buscar e o colorir as palavras, e no segundo, através da aritmética, a geometria, a astronomia e a música, o fazer, o calcular, o cultivar e o produzir. Com esta separação das artes livres, ou liberais, também se separavam métodos e habilidades intelectuais de habilidades ocupacionais. Com as Artes liberais temos o surgimento das primeiras Universidades na Europa, tal como a de Bolonha em 1088, chamada *Alma Mater Studiorum*, que adotava uma seqüência iniciando com o *trivium* e desenvolvendo-se até o *quadrivium*.

extremo dessa classificação, destinado também à formação na área de Letras e Artes.

A disciplinarização do conhecimento teve origem no final da Idade Média com a criação das primeiras universidades européias, e acompanhou as transformações que mudaram a visão de mundo no Renascimento. As disciplinas, àquela época, foram definidas em sete, em dois grupos: um de quatro disciplinas e outro de três, o que, de certa forma, abrangendo tanto as disciplinas quanto as vias de acesso ao conhecimento, tinha a intenção de abarcar nesse universo todo o conhecimento abstrato.

Para além do significado relacionado ao conteúdo dos conhecimentos selecionados para serem separados em disciplinas ou em caminhos, como distintos escaninhos, os quais já têm sido, ao longo do tempo, muito focalizados, inclino-me, neste momento, exclusivamente, sobre a forma dessa separação. Neste sentido, com a atenção voltada para o fato de terem sido as disciplinas ordenadas em uma quantidade especificada por um conjunto de sete elementos, proponho um excuro, uma livre associação, trazendo a articulação de um percurso extremamente distanciado, mas que, entretanto, poderá servir de referencial, senão do que concerne à tese, ao menos de um quadro referencial indiretamente relacionado a este trabalho. Ou, talvez eu possa dizer que essa referência está, simplesmente, relacionada ao texto principal em reciprocidade e pressuposição, percebendo que me determinei também, em alguns momentos, em não separar o que está sendo apontado pelo conjunto de coisas concebidas em seu conjunto do que ainda não foi apontado como componente deste mesmo conjunto, e isto, a meu ver, se torna necessário para viabilizar a visualização do próprio ato de apontar.

Pensando nisso, a princípio, este conjunto de sete disciplinas pode ser listado junto a um rol “*ad-infinitum*” de agrupamentos em ordenações com sete elementos; entretanto eu seleciono desse rol três ordenações percebidas em aproximações de semelhanças, designando-as “*ad hoc*” como: três conjuntos também constituídos de sete elementos, que se aproximam do sentido de completude presente na disciplinarização ligada ao conceito de currículo que está sendo construído, pelo fato de ter certa totalidade pressuposta, além de se constituir

em seqüências ordenadas, muito embora isto tudo implique um “para além de”, ou seja, implique uma incompletude pressuposta. Aponto ainda, nessa escolha, o fato dos conjuntos selecionados estarem ligados diretamente ao ver-ouvir-fazer, como definidores de ações que interessam também a um observador/pesquisador, auferindo alguma utilidade a este caminho da livre associação que está sendo delineado, visto que participam do quadro de referência onde se encontra a percepção, a imaginação e a criação, que são processos próprios e correspondentes à área do conhecimento de abrangência do currículo de qualquer curso superior de Artes Visuais.

Os conjuntos “*ad hoc*” que selecionei para colocar junto ao conjunto das sete disciplinas são os seguintes: 1º. O conjunto das sete cores que compõem o espectro visível da luz, as quais são definidas por comprimento de ondas que variam de 400 a 700 nanômetros, sendo somente esta a faixa que sensibiliza o olho humano, muito embora na atualidade exista uma diversidade de instrumentos e equipamentos tecnológicos que ultrapassem a visualização desta faixa visível, e a redobrem, devolvendo-a em uma nova imagem representada e diferenciada⁸⁷ em cor ou valor para a nova apreciação pelo olho humano, redimensionando qualitativamente o padrão da visão. 2º. O conjunto dos sete sons da escala musical diatônica, que define uma seqüência ordenada pela freqüência vibratória de sons, do mais baixo ao mais alto, distribuindo-se em intervalos de tons e semitons, incluindo o “silêncio” necessário à audição, que, entretanto, não é possível ouvir, pois se situa em uma faixa acima e abaixo da faixa audível pelo ouvido humano, muito embora, do mesmo modo que o conjunto anterior, como conseqüência da ampliação do espectro pela captura de outras faixas de cor, hoje existem equipamentos e instrumentos que “devolvem esse silêncio” ao ouvido humano, ou talvez, aos sentidos humanos, em uma outra forma de representação⁸⁸, tal como a representação visual. 3º. O conjunto dos sete dias da semana, que, coincidentemente, correspondem à ordenação do tempo, o qual está descrito no livro do gênesis da criação como criação do mundo, incluindo na forma de criação do mundo tanto o fazer como o descansar, ou o não fazer, ultrapassando a medida humana da ação, entretanto, reinsertando-a no

⁸⁷ Esta nova cor do espectro não visível, quando capturada pelo equipamento, é dita como colorizada por algum processo de reconstrução do tipo digital, que permite uma palheta de 32000 cores.

⁸⁸ É muito comum esta outra forma de representação ser dada através da imagem, ver o exemplo do ultra-som, muito utilizado na gestação, que traduz em imagem a leitura realizada através do som.

universo da criação, onde está implicado o tempo do fazer e do não fazer, cujo modelo está dado no fazer da arte.

Com este conjunto formado “*ad hoc*” por esta seleção de “conjuntos” – ver/não ver, ouvir/não ouvir, fazer/não fazer – definido com três elementos, eu componho um novo conjunto, colocando-o novamente como elemento e associando-o ainda ao conjunto da disciplinarização, a qual foi dada como um conjunto de disciplinas fundado em uma articulação de três e quatro disciplinas, perfazendo em sete disciplinas originárias, correspondendo à totalidade do conhecimento abstrato. Desse modo obtendo dois novos conjuntos, um formado pelo conjunto “*ad hoc*”, e outro formado por esse e também pelo conjunto chamado de “disciplinarização”.

Desse novo conjunto, que passo a constituir com o anterior como uma composição de conjuntos de conjuntos, aparentemente tão distintos, formado a partir de diferentes contextos, com tênues pontos de intersecção, e, historicamente, sem nenhum entrelaçamento desenvolvido entre eles, posso definir novas semelhanças. Essas semelhanças inicialmente não foram percebidas e, na comparação com o primeiro conjunto, do qual parecia tão distante, coincidentemente, também está presente certo sentido da disciplinarização que encontro na origem da universalização dos currículos da universidade, que se define do seguinte modo: as semelhanças emergentes correspondem a uma seqüência ordenada em valores completamente equilibrados correspondentes à totalidade pressuposta por essa harmonia, generalizando nessa relação um modo específico de articular diferenças, ao fazê-las concorrer em ordenação temporal, e, desta forma, possibilitando o controle total dos conteúdos aí desenvolvidos, que passam a se constituir como institucionalização do próprio conhecimento, classificado tipologicamente em conteúdos pré-definidos, descartando qualquer desvio, ou mesmo a possibilidade de outro foco; inclusive excluindo a consciência proveniente do modo de conhecer o conhecimento, que foi instituído ao ser subsumido totalmente pela referência à sujeição ou imposição, ou seja, eliminando a autoconsciência que define justamente a autoria e a responsabilidade pela criação, já que o criado é sempre determinado de fora⁸⁹.

⁸⁹ A semelhança com os primeiros metatermos escolhidos e explicitados através da poesia de Fernando Pessoa é evidente, uma vez que este excuro foi escolhido e construído para possibilitar a

Por outro lado, é interessante lembrar que no Brasil, em pleno regime de exceção, com um sistema ditatorial que pretendia deter o controle total das universidades brasileiras, o termo “disciplina”, como ordenador curricular, estava sobreposto pelo termo “cadeira”, o qual foi fixado anteriormente, fazendo parte inclusive do texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que, de certa forma, mesmo como metáfora, traz em seu quadro de referência o sentido de constituir em si um lugar, resgatando as diferenças originárias constitutivas das disciplinas.

Entretanto, esta substituição de disciplina por cadeira também foi realizada em sobreposição, encobrindo o excesso de ordem expresso nos sentidos da palavra disciplina, que contém definições referentes a hierarquias sobrepostas, em sujeição ou imposição. E, nesse caminho, substituiu a referência ligada a um sujeito sujeitado, por uma metáfora anterior em referência a um objeto, que, considerando o conjunto de seus significados, no qual se encontra também a cátedra como o lugar da hierarquia do magistrado, pode também abrigar o sentido de repouso, ou de parada, que é uma qualidade completamente adequada, não como fixação, mas como ponto de bifurcação ou mudança de nível, tendo em vista que é comprovadamente necessária a todo processo de conhecimento. (Talvez, este sentido de repouso possa ser aproximado aqui ao conceito de assimilação, elaborado por Piaget no caminho da origem da construção do conhecimento na criança, resgatando as transformações do conhecimento através das pesquisas elaboradas na modernidade, as quais envolveram o conhecer do conhecer).

A universalização da disciplinarização da estrutura é depositária, por definição, tanto de um sentido positivo, considerando caminho e completude em pressuposição mútua, como de um sentido negativo, considerando que abriga hierarquias sobrepostas em sujeição e imposição, tornando necessária a construção de modos de interação desses sentidos, ultrapassando tanto um, quanto outro, sem fixação, alcançando a completude/incompletude e a hierarquia móvel através do autocontrole em constante redefinição de limites.

Embora eu veja como significativo esse caminho fundacional em que se encontra a convergência de conhecimento, disciplina e currículo, através de uma fundação mítica ou ideológica, para compreender a construção da estrutura de uma forma curricular fixada, dada como aparentemente natural, e, também, para chegar a permitir a verificação das reais possibilidades de mudança dessa forma, ou mesmo vir a detectar quando as mudanças realmente ocorrem, ou começam a se engendrar; é necessário agora, no caminho geracional do sentido, inverter esse vetor.

Nessa inversão, construindo uma nova vetorização, se processa um fluxo por um outro caminho, e começa o engendramento de um outro sentido; entretanto, esse não se dá através da ampliação dos sentidos dados, tal como foi realizado na busca do caminho fundacional desenvolvido acima, com um movimento em direção ao exterior, imprimindo um deslocamento para fora, em busca de origens, fundações ou intersecções temporais em metáforas ou em usos metafóricos. Agora, a inversão redefine uma escala que é anterior, no sentido de ser imediatamente anterior, embora ainda participe dos limites do próprio objeto através de uma definição inicial desses limites da abordagem, construindo-os em delimitada redução do olhar, em um dispositivo cuja característica principal é a realização desta ação a partir de uma escolha deliberada.

Esta redefinição de limites, limitando aquilo que vai ser observado através da consciência do instrumento, ou do dispositivo de observação, numa operacionalidade que selecionei como significativa e correspondente ao modo de ação da área do conhecimento das artes visuais, possibilita encontrar, nesses novos limites, um outro modo de construção do currículo, que pode, talvez em segredo, já estar sendo encaminhado.

Neste sentido, passo a redefinir a entrada de luz como um procedimento/dispositivo na busca de outro caminho de elucidação. E fica claro, por esta nova escolha, que não quero me afastar do objeto de estudo, mas, ao estar dentro dele, quero poder olhá-lo como se estivesse também fora, no sentido de poder vê-lo como um outro, mesclando-o a outras naturezas. Isso precisa ser feito sem que ele deixe de ser a estrutura curricular na disciplinarização que o define; podendo-se utilizar,

inclusive, esta estrutura na observação dele mesmo, com um outro instrumento para o olhar. Enfim, neste caminho da redução do olhar, encontro inicialmente um tosco desenho que oscila em sobreposição àquela perspectiva disciplinar, que, atualmente, ainda é aceita como a própria natureza curricular.

Esse “redesenho” encontrado, que se sobrepõe ao desenho instituído, de certo modo, também se opõe aos excessos da disciplinarização, pois faz da estrutura curricular, assim realizada em desenhos sobrepostos, um lugar significativo para um observador, que é, simultaneamente, desenhador, e, se não houver outro, por este motivo, já é significativo para um currículo de formação superior em Artes Visuais. Digo que já é significativo não somente a princípio, mas também em princípio, não só pelo simples fato de significar a um desenhador, mas, considerando que seja coerente encontrar uma estrutura fundacional, ou um desenho próprio de um Currículo de um Curso Superior de Artes Visuais, como um paralelo significativo à tradição que fez da disciplina de Desenho um eixo temporal de estruturação curricular. Este eixo é correspondente à especificidade da área de conhecimento que, até o currículo anteriormente em vigência, constituía internamente a estrutura curricular, se apresentando de um modo implícito, tal como um segredo.

O desenho, colocado como instrumento estruturador no currículo do Curso de Artes Visuais, tem enfrentado a disciplinarização, ultrapassando-a desde a inserção das Artes Visuais na universidade, sem esquecer que a disciplina é característica da própria institucionalização do sistema universitário, estando ao lado e acima das outras disciplinas curriculares. É desta maneira que tem sobrevivido até agora, redesenhando internamente o currículo, ao ultrapassar a redução disciplinar imposta às outras áreas constitutivas. Do mesmo modo, está sendo percebido o redesenho externo constituído no currículo em implementação, pois este se encontra em equivalência àquele eixo interno existente na estrutura curricular anterior, que, por sua vez, sempre excedeu a definição contida na lei. Esse redesenho também redefine os limites que mantêm a organização disciplinar institucional, provocando, com isso, a aproximação do currículo redesenhado à especificidade da área de conhecimento, correspondendo ao excesso pressuposto pela definição da lei e estando para além do acabamento apontado na legislação.

Com esta primeira constituição/desconstrução do currículo, envolvendo diretamente o objeto em sua especificidade correspondente à área de conhecimento, resgatando continuidades significativas da estrutura anterior constituinte dessa especificidade, através das diferenças próprias da redefinição dos limites atuais, eu começo a engendrar, concomitantemente, um novo sentido como destinador/destinatário em sintonia com o enunciador/enunciatário. Tendo partido das diferenças constitutivas que se escondiam internamente na estrutura curricular, evidenciando-as, neste movimento, e reestruturando nesta evidência a segmentação curricular institucional, a qual ainda é comum a todas as áreas do conhecimento, apresento-as em redefinição da estrutura disciplinar anterior. Entretanto, a estrutura disciplinar é, aparentemente, ainda atual, e isso faz com que as duas estruturas possam ser vistas externamente e em sobreposição, construindo-se quase como um palimpsesto, ou poderia dizer, semelhante a um desenho cego sobreposto a um desenho perspectivo, numa mistura que é própria do desenho contemporâneo.

Enfatizando e confirmando a pertinência dessa primeira estratégia escolhida, e pensando também em relação aos procedimentos comuns ao desenho contemporâneo, constato a semelhança com a produção semiótica. Tanto esta como aquela, ou, ainda, aquele outro cujos procedimentos se aproximam, ao visar à produção de sentido, desenvolvem um percurso no qual o objeto vai sendo constituído na mesma medida de sua desconstrução, evidenciando todos os planos que o compõem. Por fim, apresenta-se um objeto em tal diversidade gerativa, que este passa a redefinir-se no modo mesmo de sua produção.

Começo o mapeamento do Currículo do Curso Superior de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que está regulamentado na Instituição e em processo de implementação iniciado em 2007, alinhando-o a legitimação do novo currículo. Este novo currículo vai-se definindo no próprio processo a uma apropriação diferenciada, tendo encontrado uma continuidade, em relação ao currículo anterior, na diferença estrutural que o articula como uma organização própria da área, percorrendo-o através de um caminho geracional de sentido com dispositivos que entre constituições e desconstruções passa também a redefini-lo como um objeto semiótico. Esta atitude, própria de uma abordagem semiótica, provoca e multiplica a atenção, que se redobra frente às sutilezas estruturais

presentificadas pelo objeto, tanto quanto às possibilidades produtivas definidas nas perturbações dos sujeitos, indivíduos ou coletivos, que o constituem e também são aí constituídos como corpos institucionais, muito embora se manifestem como práticas diferenciadas, enquanto utilização, instrumentalização ou administração. Desse modo, a atitude baseada na semiótica passa a envolver a ambos, sujeitos e objeto, como diversidade do mapa que vai sendo construído no delineamento da estrutura.

Com os olhos apertados, tomo a estrutura curricular em consideração, e isso me faz perceber que, para além das disciplinas curriculares, e, de certa forma, as desconstruindo, estão ali constituídos pesos diferenciados por relações temporais estruturadas entre conteúdos em fluxo de informação. Estes vão definindo etapas em diferenciada ordem temporal, passando da linearidade da ordem semestral para uma estrutura em blocos, onde os semestres são aglutinados, em uma reestruturação anual ou bienal. No desenvolvimento que corresponde à seqüência no tempo, caracterizada por assimetria e complementaridade, ocorre uma transformação radical da etapa inicial, acarretada pelo fluxo de informação que informa e acrescenta, transformando cada etapa, até chegar à etapa final, muito embora exista um rebatimento invertido entre o fim e o início da estrutura curricular correspondente ao curso, que reflete em reciprocidade e complementaridade a estrutura de entrada na estrutura de saída.

Desse modo, o primeiro bloco define também uma primeira etapa do Curso, e se apresenta no Currículo como uma inserção na área de conhecimento⁹⁰, que é evidenciada pela articulação do primeiro e o segundo semestre em disciplinas obrigatórias. Essas disciplinas se equivalem na distribuição da carga horária, abrangendo todas as ênfases: conceituais, formais, tecnológicas e histórico-instrumentais que compõem a área de conhecimento na atualidade. A abrangência e a distribuição homogênea deste bloco, presentificadas na estrutura curricular, funcionam como garantia para a equalização do conhecimento específico da área. E mantêm, nessa equalização, o significado da função do desenho como estruturação central do conhecimento, embora o desenho esteja sendo utilizado não como um

⁹⁰ No currículo anterior, a primeira etapa correspondia ao primeiro semestre e se caracterizava por uma inserção na instituição para então encaminhar a área do conhecimento.

instrumento, mas sim como uma intenção, transferindo para o pensamento, em abstração, o delineamento da área, que era antes definido concretamente no traço dado pelo corpo, quando esse era enfatizado como um instrumento desenhador⁹¹.

A atitude de um desenhador/pesquisador consciente de sua intenção artística passa a ser necessária ao aprofundamento enunciado pelo currículo portador de uma formação superior na área de conhecimento especificada como Artes Visuais. Neste primeiro bloco, a atualidade e a diversidade da área estão definidas através da variabilidade de meios que envolvem o pensar e experienciar as relações artísticas, mantendo uma intenção comum, ou mantendo um padrão que as articula, e este padrão de articulação de diferenças dá-se à semelhança do eixo do desenho no currículo anterior, cuja função tinha o mesmo sentido estrutural. Desse modo, o desenho como uma estrutura que ultrapassa as disciplinas passa a garantir um transborder institucional, um excesso, o qual, a exemplo do anterior, ainda permite a ultrapassagem dada em resistência frente à imposição da estrutura disciplinar comum a todas as áreas do conhecimento da Instituição Universidade.

O bloco seguinte, compreendendo dois anos, ou quatro semestres, é onde ocorre o prenunciado aprofundamento, e, conseqüentemente, é também onde ocorre a maior diferenciação entre tempos e espaços no desdobramento curricular. Isso se constitui na própria organização interna do bloco, que aponta para um novo tipo de formação na Graduação, inspirada na Pós-Graduação, composta por séries de disciplinas alternativas, onde a definição não está dada, sendo possível fazer escolhas e realizar diversos percursos curriculares dentro de um único currículo. Aqui a mudança é radical: inverte o tradicional caráter prescritivo, encontrado em todos os currículos constituídos de disciplinas obrigatórias, ou mesmo, de disciplinas eletivas, mas que, no modo de organização curricular, acabam também por serem

⁹¹ É interessante resgatar aqui uma imagem que, ao ser colocada ao lado da transformação do sentido de desenho pode vir a mostrá-lo de uma outra maneira: a imagem que disponho para construir a visibilidade é a da construção do desenho pela criança como forma de conhecimento. O ponto é exatamente quando da passagem da garatuja para a primeira definição de fechamento de área, considerada como o princípio da construção do significado e conseqüentemente fundante da construção do conhecimento pela criança. Pode-se fazer um paralelo com a garatuja que definia o desenho como a estrutura interna encoberta pela disciplinarização no currículo anterior, com o "fechamento de área" delineando o bloco inicial do currículo atual como fundante da construção do conhecimento da área, muito embora se perceba uma relação assemelhada à ideologia da disciplinarização.

obrigatórias, pois acabam por definir um percurso totalmente conhecido sem possibilidade de escolha, ou com uma escolha que foi completamente pré-definida, elaborada externamente ao ser definida totalmente por um outro.

A mudança se caracteriza pela inversão do foco definidor do desenvolvimento e dá-se na ultrapassagem do padrão curricular linear e homogeneamente organizado, possibilitando a definição de um desenvolvimento curricular diferenciado para cada discente, o qual pode vir a escolher seu próprio percurso curricular, através de um modo geracional autopoietico. Este, ao tornar possível a autodeterminação, multiplica os padrões dentro de uma estrutura comum que oferece todas as possibilidades a todos os alunos sem separação dentro da área, inclusive gerando uma aproximação máxima entre a licenciatura e o bacharelado, separados, nesta nova estrutura, a partir do ingresso, atendendo à regulamentação advinda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que define a separação da formação do professor, determinada obrigatoriamente já a partir do oferecimento das vagas no processo de seleção da Universidade.

Esta estrutura com acento na escolha a ser realizada pelo discente, aberta através da possibilidade de encaminhamento da formação do pesquisador na etapa de ensino de graduação, concorre para a formação da consciência do discente de artes visuais como um criador. Ela é necessária a um curso que define sua missão na formação do artista, simultaneamente à formação do pesquisador, sendo a articulação de ambos definidora também da formação do professor de arte. Entretanto, é significativo destacar que, nessa estrutura, a consciência é emergente desta formação, apesar de dar-se sempre associada à formação da consciência do pesquisador, mas, diferentemente da pós-graduação, nessa etapa da graduação, não existe o acompanhamento da formação pela figura de um único orientador, inclusive, gerando a possibilidade de nenhum, alguns, vários, ou todos os professores formadores passarem a assumir este papel, que é vago ou inexistente. Isso se agrava ainda com o fato de a oferta de disciplinas não contemplar somente linhas de pesquisa dos professores, docentes responsáveis pelo exercício do currículo, mas classificações gerais dentro da área, contribuindo para submergir ou esconder a especificidade que corresponde à abordagem de cada professor

formador e, conseqüentemente, escondendo o caminho da pesquisa, que passa a ter um desenvolvimento individual.

Esta situação, diferentemente da estrutura curricular anterior na qual o discente só cumpria o que estava definido, numa referência ao caráter científico da instituição, o qual eliminava a possibilidade de escolha, é certamente muito ampliadora, mas, também, traz em seu centro uma outra problemática. A estrutura, assim organizada em sobreposição à organização da Instituição, passa a ser perpassada por questões que estão colocadas no centro da institucionalização da própria arte. Trazer para o campo da formação artística um campo aberto pelo jogo das possibilidades de seu fazer-saber individual é, certamente, o modo menos redutivo de a arte participar da instituição, entretanto também significa abrir essa formação ao campo artístico e a todas as suas flutuações sociais, afirmativas ou negativas e ainda contraditórias ao próprio desenvolvimento do conhecimento da área. Cabe ressaltar ainda que, na atualidade, o campo artístico, ao se constituir como instituição cultural acoplada dentro da cultura, onde participa da emergente sociedade do conhecimento e informação, em mútua perturbação, provoca redefinição constante de limites, muito embora ainda se sujeite aos desmandos e jogos de poder aí inscritos.

Este quadro que mostra estes aspectos em relação à realidade externa do campo da arte é constituído por uma face especular que pode vir a refletir como um espelho na superfície formada entre esses limites abertos, instaurando conflitos na academia, que, por um lado, poderão ser o diferencial para o real desenvolvimento da arte dentro da instituição; e, por outro, poderão vir a ser a origem de uma provável desconstrução da área de formação na universidade, onde ela poderá oscilar entre a área de comunicação e a área de arquitetura, já instituídas. Entretanto, se a área de Artes Visuais resistir a essa desconstrução, a própria sobrevivência à indefinição entre a comunicação e a arquitetura poderá vir a restituir ambas como constituintes de seu conteúdo, sem que se defina nem por uma, nem por outra, instituídas na universidade. Esta nova explicitação da negatividade constituída como corpo criativo de ambas lhe reserva um papel essencial emergente desta nova face que a colocou dentro da cultura, estando também dentro da universidade. Na Instituição, seu novo papel passará pela codificação da própria

cultura, que na arte contemporânea vem sendo reapropriada como expressão construída em seu corpo, e, deste modo, entre comunicação como linguagem e arquitetura como construção e criação da forma; podendo, também, reverberar em uma nova arte-educação, que, para além da formação integral do indivíduo, se constitui como um dos espaços onde a arte, de certa forma, se reorienta em retroalimentação.

Entretanto, o espaço da arte-educação e da educação para a cultura não é o único espaço de expansão e retroalimentação da arte, pois é necessário levar em consideração o avanço da área na pós-graduação, que articula e repercute a graduação, e passa a gerar uma retroalimentação em recursividade, numa ampliação conceitual e institucional que não é mais possível conter. Esta retroalimentação é responsável por um substitutivo do professor de arte ligado à formação do artista, ao qual, diferentemente daquele que é artista/professor de arte/pesquisador, caberá uma formação entrecruzada como artista/pesquisador/curador, em atenção à nova sociedade da informação e conhecimento. Por sua vez, essa nova sociedade também está informada pelo recentíssimo sistema das artes, que, se inserindo na cultura, a constitui em diferença, em acoplamento, e, conseqüentemente, em constante redefinição, tornando possível uma revisão da arte a partir desse outro lugar, o qual se deu em emergência do processo de institucionalização, possibilitando apontá-la em reduções ou excessos ao dizê-la em discurso curatorial e assumindo, em tutoria, essa aparente incapacidade de construção de seu próprio conhecimento também como um fazer correspondente à sua área de ação e conhecimento.

Voltando à observação da estrutura curricular, por fim, detecto um novo bloco, com a duração novamente anual, definido como o bloco de conclusão de curso, articulando os dois semestres finais estruturados no currículo, e destinados à finalização do curso, ou, se poderia dizer, por um outro viés, que corresponde à profissionalização propriamente dita. Esta nova estrutura anual na qual o curso alcança o seu termo poderia, a princípio, por sua posição, divergir em uma simples oposição do padrão do bloco inicial, pois, se não possibilita a inserção profissional, ao menos sinaliza uma estase no desenvolvimento acentuado pela emergência da inventividade individual. Mas, o certo é que a relação entre os blocos inicial e final

ultrapassa em complexidade a simples oposição, pois mantém, essencialmente, a assimetria interna com o bloco inicial, definindo, simultaneamente, uma complementaridade em reciprocidade, além de apontar para uma oposição não binária, acrescentada pelo “*continuum*” graduado definido na seqüência dos três blocos, mantendo as atividades ou as disciplinas aí ofertadas totalmente obrigatórias, à semelhança do primeiro bloco, caracterizando uma qualificação final homogênea.

A “provação” para a qualificação dá-se também à semelhança e equivalência do bloco inicial, no qual o conhecimento da área foi equalizado, e, de certa maneira, determina, nesse modo, o controle da homogeneidade definida no padrão da formação superior. Este último bloco passa finalmente a corresponder ao objetivo do curso oferecido pela instituição universitária articulando-o à sua missão, a qual se apresenta em completa sintonia com aquele, acordando com as características exigidas a todas as áreas de conhecimento que participam da Universidade Federal, nesse caso da Universidade Federal do Rio grande do Sul.

Pode-se pensar que essa estrutura, que mantém a linearidade presente no conceito de currículo, de fato se apresenta linear somente na superfície, pois concomitantemente, essa superfície contém muitas perfurações que, em deslocamentos, entrecruzamentos e bifurcações, possibilita um caminho escondido entre a entrada e a saída, em vias de mão dupla constituídas entre as definições de sua área e as definições que a classificam junto às outras áreas do conhecimento; e esse caminho pode-se desenvolver por uma infinidade de percursos próprios. Entretanto, isso não é totalmente visível, pois a manifestação é oblíqua a esta aparente linearidade, transformando e qualificando o padrão de profissionalização do bloco final, definindo a conclusão do curso e a inserção no campo profissional, a partir da inclusão das escolhas individuais, ou do caminho realizado por cada discente individualmente.

Frente a este aprofundamento, que se dá tanto em extensão como em adensamento, os procedimentos finais constituem uma mescla entre a avaliação dos caminhos escolhidos individualmente para a realização do aprofundamento e uma atividade classificada como uma residência artística, muito embora se considere a

diferença que reveste esta residência conforme se tenha focalizado a formação do artista ou a formação do artista-professor de arte. São distintas as duas formações, pois esse último inclui, também, os estágios realizados como práticas profissionais instituídas; sendo que a ambos é facultado o desdobramento da formação, tanto conceitual como instrumentalmente, através do recobrimento dessa formação pela simultânea formação do pesquisador. Frente a isso temos então a formação do artista-pesquisador-curador e do artista-pesquisador-professor de arte, pressupondo e configurando essa formação complexa na própria estrutura curricular.

É importante resgatar a correspondência do bloco de aprofundamento realizado em dois anos com a formação do pesquisador, enfatizando que se assemelha em organização aos currículos de pós-graduação; pois, como afirmei anteriormente, as escolhas que vão sendo feitas são também determinantes da consciência que vai sendo gerada, caracterizando o perfil do sujeito que constitui a sua formação na etapa da graduação também como a elaboração de consciência de pesquisador, para uma continuidade da formação através da etapa de pós-graduação.

Com isso, simultaneamente, a estrutura curricular encaminha para uma formação continuada, em continuidade ajustada aos programas de pós-graduação, o que se detecta também como uma característica da sociedade da informação e conhecimento, articulada nas transformações do conhecimento despontadas ainda no final do século XIX e efetivadas durante o século XX, correspondente ao novo paradigma que vem sendo engendrado desde o século passado.

Dessa forma, essa estrutura da graduação, articulada internamente por semelhanças constitutivas, não poderá mais ser considerada uma totalidade, como era próprio do currículo anterior que se comprazia em formar um especialista, com um conhecimento isolado em uma determinada área, e que se encaminhava a passos largos para a incomunicabilidade, fazendo da completude uma negatividade em relação à diversidade interna à sua própria área do conhecimento na qual a face do negativo teimava em ser reiteradamente evidenciada. E esta não é uma realidade que caracteriza unicamente a área artística; esta realidade é comum a diversas

áreas do conhecimento, em seu desenvolvimento especialista institucionalizado, gerador da fragmentação e incomunicabilidade do conhecimento.

Insistindo na necessidade de continuar a percorrer o currículo com um outro olhar, não às cegas, mas necessitando, por vezes, do exercício de varredura imposto pela mudança de escala, vou esquadrinhando a superfície com os olhos apertados, e, de imediato, a estrutura em blocos se dissolve. Entretanto com a dissolução, ou através da dissolução, começam a se formar movimentos de texturas constituídas pela proximidade de temáticas, que, no currículo anterior, eram invisíveis, e, no currículo em implementação, se tornaram visíveis, ao acentuar diferenças entre os planos das diversas áreas que atualmente o compõem sem separações.

Desse modo, não existe mais, como era constitutivo do currículo anterior, a formação do especialista, separando o escultor, o pintor, o gravador, desenhista, ceramista, fotógrafo, ou qualquer outro gênero artístico. E isso se repete para qualquer das áreas constituídas como gêneros artísticos, que, desde a criação dos cursos de arte no Brasil, tradicionalmente vinham sendo simplesmente acrescentadas à formação artística, incluindo uma das últimas áreas a entrar para este rol, especificamente ligada à construção do pensamento da arte e sobre a arte: a área de História, Teoria e Crítica de Arte, a qual também foi a origem e o impulso para o desenvolvimento da atual pós-graduação.

Essas formações isoladas se caracterizavam como uma formação com a visão do “especialista” construída através de um currículo que tinha uma base comum no desenho como desígnio, e, ao mesmo tempo, enfatizava-o como um instrumento impróprio, que “garatujando” se desdobrava em inúmeras habilitações tracejadas em caminhos solitários.

Pois, são essas mesmas formações que, hoje, estão, finalmente, dando passagem à construção de uma nova estruturação do conhecimento da área, a qual está sendo ampliada através de uma atuação expandida, que tem-se desenvolvido desde a recentíssima construção cultural do objeto da arte até a polêmica construção institucional da arte como objeto de conhecimento e da cultura,

preservando o corpo que lhe é próprio entre o cultural e o social, muito embora evidenciando sempre a ultrapassagem tanto de um quanto de outro.

Por outro lado, o que está sendo possibilitado agora é a leitura das entrelinhas, onde também poderá estar contida a formação especialista e a ultrapassagem desta formação proposta no próprio currículo, possibilitando simultaneamente uma formação “generalista”⁹² através de movimentos transversais: em hibridização ou mestiçagens, além das misturas que se tornaram procedimento comum a partir do final da primeira metade do século XX. Talvez “especialista” e “generalista” correspondam a classificações que não atendem mais à nova realidade que as ultrapassa, pois, neste novo percurso, toda disciplina que constitui as áreas internas ao campo da arte passa a ser transdisciplinar, transbordando e mesclando formas, matérias e conteúdos ao compartilhar conceitos e significados comuns numa interdisciplinaridade que passa a ser dada como própria do campo artístico, fazendo de todo especialista também um generalista dentro da própria área, mesclando o fazedor e o pensador da arte.

Em entremeios, detecto novas relações de cores, enfatizando um plano difuso ou dado a acúmulos, e isso está me parecendo que é tal como ocorre quando aperto os olhos para observar a estrutura das nuvens no céu, pois sem este procedimento, pelo excesso de semelhanças em formas e movimentos, é impossível detectar para onde se dirigem os “ventos”, ou onde se constitui a linha do horizonte, para a elevação ou a declinação da cor associada ao caminho do sol⁹³.

Desse plano difuso detectado, em movimentos alterados ou alternados, em subida ou em descida, sou levada a perceber, finalmente, as oposições complementares no jogo de equilibração das cores que se formam no plano do

⁹² Estes conceitos de “especialista e generalista” estão ligados a área de estudos de currículo, desenvolvida como uma linha de pesquisa no caminho do desenvolvimento do conhecimento próprio ao campo da Educação.

⁹³ O desenho das nuvens, no Renascimento, era uma parte da obra que “escapava” do modelo matemático da perspectiva linear, dada como forma “natural” de ver o mundo. Sendo assim, por utilizar outros dispositivos para a visão, deixando-a não exata e imprecisa, acabava por delatar na obra idiosincrasias, ou subjetividades, que foram resgatados nos períodos seguintes como foco da construção da obra, gerando um caminho para as transformações do século XX, onde o controle passou a ser uma conquista interna correspondendo à própria arte.

currículo como desdobramentos perpassados pelos tradicionais papéis de mestre e discípulo, ou ainda aluno e professor, aqui, renomeados como docente e discente.

Nesse caminho é demonstrado que esses papéis estão constituídos em uma articulação complexa, formando um dos eixos da formação, observando a construção do conhecimento considerado no desenvolvimento temporal, da qual emerge a consciência do novo autor ou criador. Esse eixo está definido assimetricamente em hierarquia sem sobreposição, como já foi visto anteriormente na relação de autor e mestre presente em Pessoa; ou, por outra via, observada, agora, através de uma outra metáfora, tal como ocorre na articulação de uma cor primária com uma cor secundária, gerando uma relação complementar em que se vislumbra certo sentido de completude, exceto quando as duas cores se encontram em contigüidade, pois elas instintivamente se repelem, o que difere do que se fez anteriormente com as poesias de Pessoa para possibilitar a linha da continuidade textual.

A impressão que se tem, enfocando o ver/não ler dessa nova metáfora, é que o espaço entre as cores complementares é necessário, pois é correspondente ao intervalo onde a cor secundária se desdobra nas duas outras cores primárias que a compõem. O espaço também possibilita constituí-las através de um acréscimo de outras relações, onde a cor passa a ser vista como cor terciária, e entretanto, a essa é dado somente este modo de ser percebida, neste espaço unicamente pressuposto pelo desdobramento em análise da composição da cor. Com essa informação, se compreende que a aproximação em contigüidade possibilite tanto a convivência em harmonia de contrastes entre claros e escuros, ou de expansão/contração entre cores frias e quentes, como também a total desarmonia, provocando enjôo, além de repulsa evidenciada por uma disputa na qual se confundem os lugares de cada um, numa troca intermitente que não chega nunca a um esgotamento.

Por outro lado, atualmente, torna-se visível uma nova relação, uma articulação especial, considerada a partir do desenvolvimento do conhecimento potencializado por uma ampliação tecnológica, a qual possibilitou também a revisão dos conhecimentos anteriores, e em que a transformação da cor vem sendo construída através das diversas teorias surgidas desde o século XIX, associando-se

ainda às transformações do universo artístico, ocorridas também a partir do final do século XIX, redefinindo o campo do conhecimento artístico na contemporaneidade, através da participação tanto da cor tinta, como da cor luz.

Essa nova relação define-se na percepção do comportamento da faixa do espectro correspondente à cor verde, pois esta cor tem um funcionamento que se assemelha a uma cor primária na luz, embora mantenha o funcionamento como cor secundária, que a caracteriza como tinta, gerando, neste pulo, de um lado para o outro, uma oscilação da luz para a tinta, de primária para secundária, novas relações complementares em determinações que, por vezes, também invertem as tradicionais relações, principalmente se considerar a mescla de realidades onde o real e o virtual se articulam.

E isso, sem contar com os processos de recomposição do todo, característico da luz branca, dada tanto em adição quanto em subtração, em processos provocadores de novas inversões. É interessante pensar nessas inversões, justamente na relação de mestre e aluno, constituída na relação docente/discente, onde é muito apropriada a metáfora da complementaridade relacionando a tinta e a luz, como compreensão também desse momento de transformação paradigmática que ocorre atualmente, onde a hierarquização entre mestre e aluno se apresenta freqüentemente invertida pelo próprio processo de atualização da cultura e da sociedade, transformando todas as hierarquias em hierarquias móveis, em relações de integração e distribuição, vindo a se aproximar com propriedade do alcance que lhe deu Fernando Pessoa, na articulação mestre, discípulos e autor.

Entretanto, isso não é tudo, para além das formas e cores, também é possível sentir o aroma das tonalidades que se modelam no currículo como franjamentos, e esses sim, freqüentemente se mostram em sobreposição, para em entre-balanços, vez por outra, serem definidos como foco, seja na inserção de novas tecnologias que passam a apontar novos sentidos nos caminhos de formação, seja nas transformações paradigmáticas do conhecimento que abalam as estruturas estabelecidas, levando à redefinição dos limites, inclusive requalificando as relações mestre – aluno ou discípulo, em docente – discente, aliada à metáfora que se viu anteriormente e fixando, outras direções, constituindo, neste caminho, novas

relações através de reiterada equalização e distribuição do conhecimento, a cada vez reinserindo-nos, a todos, em uma nova sociedade, em constante renovação das relações que aí se constituem e que são constituídas por ela.

Não obstante, toda esta presença de valor inestimável num currículo, a riqueza que compõe a totalidade da estrutura é sempre apontada sem fixação, sem arrogar-se qualquer posse individual, pois um currículo é uma construção coletiva⁹⁴. É fruto de interações de três corpos instituídos: docente, discente e técnico-administrativo, que interagem na história e acabam por constituir uma história de suas próprias interações, passando a gerar perturbações mútuas, motivando novas redefinições de limites, sendo equivalente significativamente à ampliação do meio institucional em que o currículo se instituiu.

Como garantia desse desapego individual em relação a um currículo, a ponderação para a realização do inventário, contabilizando o êxito da instituição no meio social e a influência na construção da cultura em que se insere, abarca sempre semelhanças e continuidades. Entretanto, arrola também as discontinuidades, movimentando-se em saltos durante os períodos de transformação, sem que estes saltos se constituam em sobrevôo, ou sem que sejam responsáveis pela geração de afastamentos definitivos. São esses movimentos que, com freqüência, estão constituídos como subterrâneos, ou, vez por outra, se localizam em subsolos, onde acabam por gerar transformações reais, que começam como exceções à regulamentação instituída e acabam por atualizar a formação superior correspondente à área. Isso ocorre através de acordos ou mesmo intervenções, onde as forças de permanência e mudança voltam a se equilibrar em novos patamares de ação a partir de novas regras definidas legalmente, ou, simplesmente, pela legitimação advinda do hábito.

Esse modo de atualização da área pode nos remeter também à exortação de Gregory Bateson, mencionada no capítulo anterior, em relação à reivindicação de

⁹⁴ Considero aqui a experiência com o currículo atual do Curso de Artes Visuais da UFRGS, que foi intensamente debatido internamente durante dez anos até chegar ao momento atual de implementação. Embora a área de Estudos Curriculares aponte para diferenças bem definidas em Currículos considerados modernos e Currículos considerados pós-modernos justamente na concepção de controle e poder como determinação externa institucional. Doll, 1997, e Sacristán, 2000.

uma mudança de atitude frente às transformações culturais emergentes na década de 60, que se caracterizou por um embate entre gerações. Envolvendo permanência e mudança, veio a confirmar ou radicalizar uma transformação que, de certo modo, está estruturando-se hoje em um novo patamar cultural que, ao mesmo tempo, conserva e amplia a área de conhecimento através de uma perspectiva mais ampla.

Por esta via, a nova sociedade da informação e conhecimento acaba também por provocar mudanças, que se estruturam em imaginativos modos de transformar as rígidas hierarquias de outrora em hierarquias móveis, e sem sobreposição, sincronizando a rigidez e a imaginação, como um mecanismo necessário às novas relações que se criam.

O caminho do observador/pesquisador na descrição do currículo, mantendo os olhos apertados, acaba por definir uma posição muito condescendente, cedendo totalmente ao sentido do positivo em relação àquilo que foi sendo percebido, através da negatividade construída na associação com o negativo presente a esta deliberada redução na limitação do olhar. Chegou a gerar, em expectativa, o ato de maravilhamento, em regozijo só ao pensar no prenúncio dos achados que a abordagem escolhida poderia vir ainda a abrigar, encontrando um diálogo aberto por transformações paradigmáticas e tecnológicas, em convergência com a transformação cultural, abrangendo, inclusive, a própria academia.

Nesse sentido, se por um lado, imagino que a busca possa se assemelhar ao caminho de uma arqueóloga obstinada por pistas que assinalem algum ponto do terreno na identificação de qualquer possibilidade no reconhecimento de um tempo já passado, por outro, ela está diretamente relacionada ao desenvolvimento no sentido do futuro, no aprimoramento de dispositivos que permitem tanto a busca diferenciada, como a redefinição dos achados, sem que se tenha a certeza da ordem necessária destas etapas. Com a escavação, própria da arqueologia, se alternam os momentos nos quais se focaliza a superfície e se realiza um esquadramento da topologia do lugar, numa atitude que parece “farejar” algo que ainda não se sabe ou, talvez, alguma ação ainda presente em nossa memória ancestral, embora já há muito tempo abandonada ou transformada, passando a ser redimensionada ou definida simplesmente por uma mudança de paradigma.

Contudo, nesta posição arqueológica, eu sei que, ao descrever e assinalar o objeto no caminho semiótico escolhido, de certa forma, o sítio de busca também se tornará visível para posteriores desdobramentos da pesquisa, e essa visibilidade como fruto da delimitação atual, nos limites ampliados pela utilização do dispositivo e definidos em seu desenho, torna-se estritamente necessária para a liberação da apropriação semântica, possibilitando, ao objeto, uma infinidade de significados, que anteriormente não eram percebidos.

Isso, além de confirmar o observador/pesquisador como um desenhador que observa o visível ao torná-lo visível, como mencionou Paul Klee⁹⁵ a respeito da especificidade da arte na modernidade, ao contrapor a geração à tradição da reprodução, remete ao pensador, que faz de seu pensamento a leitura do objeto, para poder vir a elaborá-lo em releitura na pesquisa. Essa atitude do pesquisador na construção do legível me traz à lembrança uma metáfora de Bateson a respeito da construção do pensamento como um campo de trigo, gerando um prado com múltiplas espécies em interação, que ele afirma, numa nova sobreposição metafórica, ser tal como uma dança em que a dinâmica da configuração é impossível de ser localizada. E essa impossibilidade é totalmente pertinente, pois faz retornar ao exercício do pensamento e verificar que isso acaba por preservar o campo do pensamento como fonte da função de legibilidade do mundo. E esse campo do pensamento, ao qual se atribui o legível, pode ser visto em paralelo com o campo da experiência da arte, que tem na obra de arte um espaço de renovação a cada interação com um indivíduo como apontou Dewey, e, desse modo, é preservada na cultura como fonte da função de visibilidade do mundo.

Considerando por este aspecto, talvez as descrições das observações com os olhos apertados que eu tenho realizado até agora possam, ainda, vir a se acrescentar de mais detalhes se estiverem articuladas a dispositivos que recuperem

⁹⁵ Paul Klee nasceu em 18 de dezembro de 1879, na Suíça. Em 1911, ele conheceu Kandinsky e outros artistas do grupo chamado Der Blaue Reiter (O Cavaleiro Azul). Encontrou Robert Delaunay em Paris, em 1912, percebendo que este dava uma importância igual e independente à cor, luz e movimento em seus trabalhos. Klee, nesta época, estava em contato com a maioria dos artistas experimentais da Europa Ocidental, muitos dos quais profundamente interessados na questão da cor. Essa preocupação foi fomentada em uma curta viagem à Tunísia em 1914. Em 1921, mudou-se de Munique para Weimar para assumir seu papel de mestre de forma na oficina de artefatos de vidro. Na década seguinte, Klee lecionaria na Bauhaus. Cores brilhantes e luz forte cristalizavam as idéias de Klee sobre cor e tonalidades. Morreu em 28 de junho 1940.

com certa fidelidade a imagem do vivido, semelhantes à fotografia que o indiciam⁹⁶, envolvendo tanto a presença quanto a ausência do objeto, ou, ainda, através de representações gráficas ou pictóricas, que, em mimesis⁹⁷, prontamente reapresentam a área focalizada, delimitando-a ou revestindo-a, gerando, simultaneamente, em seu desenho, uma nova presença em estreita relação com o objeto. Sobretudo, tenho certeza que a determinação de achados significativos, de algum modo, será definida através de demarcações, localizando e mapeando, a princípio, com os parâmetros dos vários contextos envolvidos, mas sem se furtar a adentrar pela especificidade detectada.

Isso posto, depreendo que, ao percorrer o Currículo do Curso Superior de Artes Visuais da UFRGS ao constituí-lo num processo de desconstrução através de semioses, onde os termos constitutivos estão em pressuposição recíproca, quer se os considere na forma da expressão como na forma do conteúdo, tenho a possibilidade de vir a detectar o conhecimento da arte que lá se apresenta, entretanto, ao caminhar, enfrentando a busca à que havia me proposto, vai ficando cada vez mais evidente que só me é possibilitado apontar, indicando-o em signo, muito embora eu saiba que, apesar, ou para além dessa performance, a arte continue indefinível.

Aparentemente o Currículo de um Curso Superior de Artes Visuais é um texto totalmente denotativo⁹⁸, que se apregoa como auto-explicativo, principalmente ao se considerar que a regulamentação atual que define as diretrizes e bases da Educação Nacional determina a constituição dos currículos dos cursos superiores em congruência com o projeto pedagógico do curso correspondente.

O projeto pedagógico abarca a estrutura conceitual e material do curso apresentando-se como descritivo, muito embora, freqüentemente, cumpra

⁹⁶ O conceito de índice foi construído por Pierce na Semiótica.

⁹⁷ O conceito de mimesis utilizado aqui vem de Aristóteles e foi construído na Poiética.

⁹⁸ O caráter denotativo define um texto em que todas as ocorrências estão subsumidas, cobrindo todas as definições. Entretanto, para Hjelmslev, conforme Greimas (1979) no Dicionário de Semiótica, tal texto não existe, pois todo texto é um produto e sendo assim remete a vários sistemas diferentes. Disto resulta que *a priori* o texto não é uma grandeza homogênea, uma língua natural não é uma semiótica denotativa, e o discurso remete a vários sistemas ao mesmo tempo e a língua cotidiana não é um conceito semiótico, mas tomada como significante seria dotada de um significado transformando-se em semiótica conotativa, ou linguagem de conotação.

meramente um papel prescritivo, que se afigura tal como um dever-ser. Entretanto, é a partir desse texto que diz com tanta clareza como é ou como deve ser o Curso Superior de Artes Visuais que estou começando a traçar este percurso na geração do sentido, e, depois de ter esboçado em entre-vero os referenciais teóricos que vêm orientando esta jornada, e, ainda, depois de ter ingressado em um caminho complexo, onde tenho que afirmar o negativo sempre articulado ao positivo, na negatividade constituída na reciprocidade da positividade, paro e respiro, lentamente... descansando por um breve momento, e, nessa parada, assustada me deparo com uma fissura: com grande surpresa percebo um desajustamento ao próprio nome “currículo”, que se diz como depositário do sentido, além de trazer a definição dessa estrutura que abriga.

A denominação de currículo significando aquilo que “corre junto”, que foi vista anteriormente numa referência à organização e totalidade, é falsa para a área de Artes Visuais, pois na Formação Superior em Artes Visuais o currículo do Curso Superior está freqüentemente a ser utilizado como um ponto de chegada ou de partida, ao invés de caminho de formação, quase como pontos de convergência de errâncias, ocasionadas tanto por acordos e aceitações, como por desacordos e competições, isto ao considerar que um currículo não existe em si, mas somente em seu exercício para a efetivação do que se propõe. Nesse sentido, do ponto de vista, principalmente, do corpo docente, sem desdenhar do discente, um outro significado de currículo pode ser resgatado: currículo significando aquilo que “concorre” pode ser mais aproximado, pois apresenta de imediato tanto um sentido positivo como um sentido negativo, significando tanto a afluência como a divergência, eliminando o excesso de positividade presente na concepção anterior.

Pois são exatamente esses pontos, tão polêmicos, embora se apresentem totalmente entorpecidos, que definem o perfil da formação superior em Artes Visuais no entrelaçamento do artista, professor e pesquisador, onde as estases enfatizam ora um, ora outro, sem que se reduza o enlace, buscando um acordo entre eles, comprometendo-os temporalmente, mas sem evitar a concorrência.

Nesse ponto, ora chegada, ora partida, o projeto pedagógico se define também como um entrecruzamento de corpo docente, corpo discente e corpo

técnico-administrativo, correspondentes às funções constitutivas do funcionamento da universidade. E, muito embora estas funções se entrecruzem, adensando esse sugestivo enlace, aparentemente não se reconhecem diretamente, como se este entrecruzamento fosse fruto de uma tácita interligação das funções, com contratos anônimos, impedindo os atores de se reconhecerem nesse espaço, e, conseqüentemente, não reivindicando, nem cumprindo ou fazendo cumprir o que ali está sendo descrito/determinado.

Sendo assim, o que é transparente e invisível, embora com as relações evidenciadas, passa a se constituir em imagens sobrepostas, opacidades, com uma infinidade de camadas em sobreposição, e não pode ser visto totalmente, ficando sem legibilidade, sendo necessário ser constituído em outra escala, através de observações micrológicas, em narrativas e descrições agenciadas por novos dispositivos, ou ainda orientadas por mapas, onde as relações sejam definidoras dos lugares aí configurados, os quais freqüentemente entram em processos de mutação que se reiteram infinitamente.

Depois de ter percorrido como um caminhante/“vidor”⁹⁹ cansado, que vai desfocando tudo aquilo que poderia ser reduzido a um único foco nesse horizonte inicial do currículo, e, por fim, limitando-se, simplesmente, a delimitá-lo no espaço, ao redesenhar os lugares que o constituem, sem desprezar os que já o constituíram, definindo-o como em um palimpsesto; volto-me agora para tentar encontrar um outro modo de acessá-lo, tomando como referente o tempo.

Nessa matéria misturada, só o apertar de olhos não é mais suficiente, urge a necessidade de construir outros acessos, passagens, novos instrumentos específicos de busca, enfim, dispositivos que possam novamente trazer certo conforto, gerando significados ao dispersar os véus que encobrem esse objeto. Tornar possível o reconhecimento da estrutura do currículo passa por reprocessá-la nessa mediação, que poderá vir a produzir novas semioses, necessárias para que sejam detectados novos signos que possam efetivamente tornar o currículo um

⁹⁹ Vidor está sendo utilizado com o sentido do observador/participante, que na seqüência da observação já olhou, viu e realizou uma das possíveis leituras, encontrando elementos que desdobram-se num direcionamento que serve de orientação para sua ação.

instrumento compartilhado de significativa utilização pela própria diversidade que o constitui.

Com essa disposição, depois de ter realizado um primeiro procedimento de redução do olhar para ver o visível/invisível do Currículo do Curso de Artes Visuais, definindo-o nos grandes planos que o compõem em graduação, e, por fim, tendo voltado a encontrá-lo entre visão e missão, volto a empenhar-me na construção de um outro dispositivo, ao qual denomino “olhadura”.¹⁰⁰ Este participa também desses primeiros passos onde estou a encaminhar a envergadura do trabalho, determinando e reunindo inicialmente, em uma primeira caixa, as ferramentas que me fazem de imediato perceber a necessidade do próprio instrumental.

Com esse novo dispositivo, está garantida a não fixação do olhar, pois o olho é percebido não somente em uma função de redefinição espacial delimitadora do horizonte do olhar, como sucede com o apertar de olhos, mas em redefinição temporal intermitente, que ocorre através do movimento da pálpebra que obriga o globo ocular ao fechamento¹⁰¹. A intermitência do olhar-não olhar define simultaneamente o ver-não ver, também em intermitência, muito embora não em concomitância.

Entretempo é com essa primeira espiadela, agora explicitada pelo dispositivo olhadura que está sendo utilizado, que me foi possível buscar o elo com a proposta defendida anteriormente, onde acabei por resgatar, nesse enlace, a explicitação da completude/incompletude intransponível dessa tese, que se faz necessária frente ao que até aqui já se tem exposto. Essa visibilidade, abarcando o visível/invisível, funda-se na reapresentação do enunciado sobre as epígrafes, na qual recuperei o modelo do diálogo entre as pessoas de Pessoa.

¹⁰⁰ Foi utilizado o termo olhadura, termo com muito pouco uso na linguagem, no lugar de olhadela, termo mais comum, para enfatizar a relação de semelhança fônica com fechadura e também pela relação de significado com a palavra andadura. Ambos, olhadura e andadura significam a consciência da ação participando da própria ação, com todos os limites que possam daí sobrevir.

¹⁰¹ Pode-se pensar este fechamento também à semelhança do obturador de uma máquina fotográfica que funciona como a própria “memória” do aparelho, entretanto através de um processo invertido ao olho humano, pois é ao fechar que permite a entrada da luz.

Além de introduzir um referencial que, de certa forma, determina um modo de olhar, a olhadura é um instrumento que, por definição, se constitui como um detector daquilo que vai sendo encontrado pelo caminho. Semelhante a um marcador de texto, o instrumento vai assinalando, apontando e selecionando a “piscadas do olhar”, em intervalos que funcionam como marcas que grifam passagens, ora pertinentes e próximas do corpo do texto em foco, ora afastadas e muitas vezes constituídas apenas como garatujas na margem, como comentários sobre o texto. Ou, ainda, rabiscos que se constituem como breves grafites, nos quais as figuras se fixam através de uma frustrada tentativa de substituição, quase como botões ou campainhas de acesso, como lembretes ou chamadas, funcionando como pontes para outros textos, antes de retornar ao texto de origem.

Esse instrumento tem a particularidade de se constituir em total concomitância à sua utilização. Sendo assim, isso confirma o fato de já estar sendo utilizado desde o início deste capítulo, onde comecei por assinalar o elo de passagem, engatando o que foi proposto anteriormente com o que está começando a ser feito. Talvez, o dispositivo olhadura tenha sido responsável pela característica inusitada da articulação, que começa a ser constituída de um modo inesperado, imprevisto, pois vira a proposta anterior do avesso, não só começando pelo final, mas iniciando com a afirmação daquilo que, nesta tese, não poderá ser realizado.

Cuidadosamente, iniciando o caminho através da relação onde a consciência está construída através da configuração do olhar, o qual se sabe, em princípio, localizado, ao ser sujeitado a um único ponto de vista, e, ainda, impedido de sua função por intermitentes intervalos de tempo, eu tenho proposto o reajuste dos limites da tese. Reduzindo ao máximo o caminho, o venho construindo entre frestas, somente por passagens, de modo que todo o deslocamento tem simultaneamente produzido marcas que poderão contribuir para uma determinação, senão daquilo que se está buscando, pelo menos do próprio mapa que se define na busca.

E, com a possibilidade de mapeamento assegurada, na expectativa de revolver o currículo, prometendo deixá-lo como um território completamente assinalado, ainda me resta levantar a seguinte questão: será justo, adequado ou

verdadeiro, na transformação do objeto, esquadrinhá-lo, fazendo do caminho do currículo um novo território, para que se possa, nessa passagem, vê-lo de uma forma mais ampla nesse outro, que em implementação começa a ser definido, e, nesta definição, necessariamente, resgata o caminho do negativo na construção do saber em busca do conhecimento da arte, que pode, ali, estar escondido?

2.2 DA ABORDAGEM METODOLÓGICA À RECONSTRUÇÃO MICROLÓGICA DO TEXTO

Piscar ao reunir em contigüidade as duas epígrafes, aparentemente tão distintas quanto os dois poemas separados em “pessoas” de Fernando Pessoa, que, anteriormente, apresentaram o início e o fim da proposta de tese, é detectar e revelar a incomensurabilidade presente na metáfora e conseqüentemente na proposta. É recuperar as epígrafes em uma outra “pessoa” de Pessoa, através da prosa de Álvaro de Campos: “*Notas para a recordação do meu mestre Caeiro*”, que, em uma mescla de verdade e mentira, comprova, em narrativa, a distância intransponível que o separa de seu mestre Alberto Caeiro, além de constatar no paganismo¹⁰² um significado presente em ambos, manifestado como uma característica que une todas as pessoas de Pessoa, distinguindo-as em diferentes pagãos.

Com isso, se obtém a permissão para que se veja o significado originário da palavra pagão, que, em sua origem grega, se define como hábito, tornando possível, através do hábito da criação poética, vislumbrar o que une, mas também o que separa as pessoas de Pessoa, como uma possibilidade de comparação entre todos. Dentre essas possibilidades de comparação está, inclusive, a que relaciona o mestre ao próprio autor, a respeito do qual é afirmado, em negação, que também seria pagão, não fosse um novelo embrulhado para o lado de dentro. Entretanto, é, na própria forma em narrativa de Álvaro de Campos, nesse movimento introspectivo de sua narração, que se manifesta em verdade e mentira, ou seja, num estado de

¹⁰² A origem da palavra paganismo compartilha com a palavra pagão o significado de hábito costume, conforme Isidro Pereira, no dicionário Grego-Português e Português-Grego, de 1990, da Livraria do Apostolado da Imprensa, Portugal.

negatividade em que o positivo e o negativo, em tensão, se mantêm em constante pressuposição, necessariamente semelhante à prosa característica de um autor qualquer, na qual ele aponta o seu próprio criador.

E, munida deste novo dispositivo – o piscar de olhos que chamei de olhadura – que me permite focalizar/desfocar o tempo, abordando-o em seu aspecto construtivo ao constituí-lo em intervalos como “frames”¹⁰³, eu passo a tratar do assunto da metodologia. Essa construção do tempo através de frames com a olhadura significa caracterizá-lo em reversibilidade, ou seja, possibilitar o retorno do tempo já passado, o qual volta a ser visto ao ser constituído como uma seqüência de imagens articuladas, muito embora essa característica só se instale na pressuposição simultânea da relação reversível/irreversível, o que faz do retorno do tempo a visualização de um aparente retorno, o qual também pode ser visto como uma retrogradação. Por certo, isso também me obriga a retomar o posfácio que foi colocado no final da proposta de tese, o qual foi construído como advertência, ao apresentar a prosa de Álvaro de Campos, que possibilitou sinalizar a infinitude da busca prometida, ao mesmo tempo em que apontou para as duas epígrafes resgatando-as, e é todo esse conjunto que, agora, tem passado a demarcar o início desta tese, tal como um quadro referencial.

O texto do posfácio foi construído na proposta como um metassaber¹⁰⁴, dado como imprescindível ao entendimento geral do que se projetava fazer, mas já antevendo a necessária mistura do fazer/dizer. E, na mesma medida, ao tentar dizer, ao longo do texto, o que poderia vir a ser feito na tese, em pressuposição, foi omitido aquilo que não poderia ser realizado.

O posfácio, utilizando a leitura da epígrafe colocada no início e a epígrafe colocada no final da proposta, se apresentou, iniciando com o que segue:

¹⁰³ Palavra utilizada na Cibernética, em inteligência artificial, e também na linguagem cinematográfica, para indicar esquemas de ação, quadros de imagens que expõem uma ação a partir de uma operação que as articula.

¹⁰⁴ Greimas (1979) afirma que um metassaber é um saber que um sujeito tem do saber de um outro sujeito.

“Fernando Pessoa é para mim como um marco de origem da expressão do ser da linguagem, que na semiótica, muito depois de Pessoa, se constitui como ações e estados figurados de actantes.”

Poderia ainda, neste momento, acrescentar àquele início que: “essa constituição semiótica se deu em Greimas como um modelo actancial, que representa a estrutura profunda através de um ‘esqueleto’ ou esquema narrativo, conforme a afirmação de Umberto Eco (1994), e ainda: tendo a narratividade como princípio organizador do discurso e, ao trabalhar sobre representações, busca resgatá-las em uma nova apresentação.

O “marco de origem” ao qual me refiro no posfácio foi construído como uma referência da arte, através da representação de Pessoa, que foi colocado numa composição poética como possibilidade de apontar a origem da expressão do ser da linguagem. E desse limite, incluído como pré-lógica participativa da ecologia do pensamento, foi-se expandindo a proposta que está sendo desdobrada neste trabalho de tese, tomando como metáfora geradora o próprio texto poético de Fernando Pessoa. Esse foi rerepresentado em uma configuração através de um conjunto misto, como um fragmento, onde o todo está sempre evidenciado em ausência, mas, simultaneamente, atribuindo a esse fragmento certa completude, ao apresentá-lo também como uma imagem em um ato de figuração; muito embora se saiba que na arte a imagem é vista em completude, mas construída sempre como um fragmento, o qual é definido por sua incompletude.

Para isso, foi necessário abarcar as diferentes pessoas de Pessoa e as diferenças que as constituem como obra. Neste sentido as rerepresentei através de um novo lugar, onde elas foram mostradas como sendo, por vezes, “incomunicáveis”, sendo caracterizadas como circunscrições de sistemas de crenças ou paradigmas de conhecimento distintos, que só poderiam ser conhecidos através de pistas. Nesse sentido, os sinais arremeteram ao tempo sem desdenhar da presença do próprio conjunto da obra de Pessoa, mas, justamente, através dela, que é também o lugar onde essas pessoas estão inscritas e se confirmam em remissão, estando, inclusive, previstas também no tempo.

A compreensão deste limite radical desmedido está presente nessa metáfora que construí com a ajuda de Fernando Pessoa, onde coloquei em relação de contigüidade o mestre e o autor, sendo ambos confirmados em prosa por um outro, criado pelo próprio autor. Isso se comprovou na afirmação daquele que se diz discípulo do mesmo mestre, o qual é a origem de sua veia poética, entretanto, ao mesmo tempo, a própria manifestação de elucidação da origem, ao compartilhar da escrita em prosa, percebida, indubitavelmente, como característica advinda de seu autor/criador, o confirma como uma outra criação do autor.

De certa forma, essa trama, que se detém na especificidade da relação construída entre heterônomos e ortónimo¹⁰⁵, assemelha-se ao estatuto actancial do ser da linguagem que em estado de enunciação já se apresenta inicialmente na pressuposição de um leitor desdobrado em dois actantes, em correspondência ao autor que, por sua vez, também se vê em desdobramento.

E essa complexa experiência que constitui o ser na linguagem também está presente na constituição do conceito de experiência de Dewey, pois, por um lado, se remete à experiência da arte, e por outro, explicita a relação de completude que abarca em pressuposição o completo-incompleto da própria linguagem na qual o sujeito ontológico não se apresenta.

Essa é a relação constitutiva do escopo desta tese, estando definida na arte, e sendo afirmada em Dewey como essência da qualidade. É vista como um lugar de onde sobrevêm, ao mesmo tempo, a coerência da percepção e a mudança constante, conquistadas através da operação realizada por um artista, na ação de concretização da obra de arte.

Mas, isso também pode ser visto como uma expansão, e esta pode ser definida como uma relação que está simultaneamente em constante construção. Frente a essa compreensão, se pode dizer que: tendo iniciado com um marco de origem completamente determinado, e tendo avançado anteriormente, tanto no

¹⁰⁵ Ao ortónimo corresponde o autor, e aos heterónimos correspondem todas as outras figuras construídas pelo autor, e é interessante que no caso de Fernando Pessoa, que é também o próprio criador do termo heterónimo, o autor está sempre subsumido, incluindo ele mesmo entre os heterónimos, do qual é dito ter o costume de se enrolar para dentro, impossibilitando-se de se mexer.

fechamento quanto na abertura da proposta, até alcançar a incomunicabilidade anunciada no posfácio, essa relação passa, agora, a ser desdobrada em tese, posteriormente ao seu início, numa ocorrência manifestada através de um novo movimento. Este movimento vem sendo elaborado indo ao encontro de uma polaridade que permita definir, para além da completude, o espaço do texto como espaço finito/espaço infinito. E é esta a relação: espaço finito/espaço infinito que, funcionando como uma relação originária, pode também dar origem à significação construída como um texto semiótico. Greimas (1976) afirma que para apreender um lugar, ou uma topia, é sempre necessário fixá-lo em relação a um outro lugar; sendo assim, a sua apropriação só se dá pela postulação de uma heterotopia, e, somente nesta relação, passa o espaço, assim instaurado, a ser um significante¹⁰⁶.

Continuando no resgate do posfácio da proposta, onde as epígrafes balizam essas polaridades e, também, tornam a heterotopia possível, tenho o seguinte:

Escolhi um poema de Alberto Caeiro como epígrafe que apresenta o estado inicial desta proposta de tese, porém os Poemas Completos de Alberto Caeiro, (PESSOA, 1980), de onde extraí o escolhido, me foram apresentados em posfácio por seu discípulo Álvaro de Campos, que, recordando seu mestre, assim inicia suas notas:

Conheci o meu mestre Caeiro em circunstâncias excepcionais – como todas as circunstâncias da vida, e, sobretudo as que, não sendo nada em si mesmas, hão de vir a ser tudo nos resultados.

Deixei em quase três – quartos o meu curso escocês de engenharia naval; parti numa viagem ao Oriente; no regresso, desembarcando em Marselha, e sentindo um grande tédio de seguir, vim por terra até Lisboa. Um primo meu levou-me um dia de passeio ao Ribatejo; conhecia um primo de Caeiro, e tinha com ele negócios; encontrei-me com o que havia de ser meu mestre em casa desse seu primo. Não há mais que contar, porque isto é pequeno, como toda a fecundação. (PESSOA, 1980, p. 131)

Fernando Pessoa na figura de Álvaro de Campos afirma que seu mestre era o próprio paganismo e ao compará-lo com Fernando Pessoa, ele mesmo, afirma, como já disse anteriormente, que seria um pagão, não fosse um novelo enrolado para o lado de dentro. Álvaro de Campos transcreve na seqüência um diálogo a respeito do infinito e das coisas terem limites, que exemplifica, sem uma definição melhor, as escolhas dos limites que fiz, demarcando-os através desta relação:

¹⁰⁶ É significativo acrescentar ao trabalho de tese as remissões em semelhança, deste modo é inevitável que seja possível visualizar a relação entre heterônimos e ortônimo articulada à relação entre heterotopia e topia, também como possibilidade de confirmação do marco de origem configurado com a obra de Pessoa, no encontro do esquema actancial do modelo de Greimas.

...V. diz que eles dizem que o espaço é infinito. Onde é que eles viram isso no espaço?

E eu, desnortado. Mas V. não concebe o espaço como infinito? Você não pode conceber o espaço como infinito?

Não concebo nada como infinito. Como é que eu posso conceber qualquer coisa como infinito?

Homem, disse eu, suponha um espaço. Para além desse espaço há mais espaço, para além desse mais, e depois mais, e depois mais, e mais, e mais... Não acaba...

Por quê? Disse o meu mestre Caeiro.

Fiquei num terremoto mental. Suponha que acaba, gritei. O que há depois?

Se acaba, depois não há nada, respondeu.

Este gênero de argumentação, cumulativamente infantil e feminina, e, portanto irrespondível, atou-me o cérebro durante uns momentos.

Mas V. concebe isso? Deixei cair por fim.

Se concebo, o quê? Uma coisa ter limites? Pudera! O que não tem limites não existe. Existir é haver outra coisa qualquer e, portanto cada coisa ser limitada. O que é que custa conceber que uma coisa é uma coisa, e não está sempre a ser uma outra coisa que está mais adiante?

Nessa altura senti carnalmente que estava discutindo, não com outro homem, mas com outro universo. (PESSOA, 1980, p. 134)

A epígrafe final presentifica, indiretamente, através de referência, também o terceiro actante no tecido que construí: o próprio Fernando Pessoa, que eu tenho apresentado através de uma poesia em que se expressa em um encontro, num saudoso retorno, onde aponta para a possibilidade de detectar uma mudança de estado, já que é dito por Álvaro de Campos que o próprio “*sente as coisas, mas não se mexe, nem mesmo por dentro*”. A referência ao sujeito ontológico, como o autor, que na linguagem é substituído pelo sujeito da linguagem, onde a autoria é substituída pela ação dos actantes, está muito clara nesta descrição de imobilidade do autor, declarada por seu heterônimo.

E, frente a todas as mentiras ou segredos organizados em uma completude totalmente verdadeira, que mostrei como constitutiva da experiência da arte através do pequeno fragmento da obra selecionado em Pessoa, eu acabei por concluir a proposta com a seguinte negação, apresentada em negatividade:

Dessa forma, procurei, finalizando com estes metadados tomados emprestados de Pessoa, definir pelo exemplo o que pode ser apontado e detectado na linguagem, mas que mesmo assim permanece indefinível.

Essa afirmação de indefinibilidade, envolvendo o mostrar/não ver, atribuída ao objeto para o qual vinha sendo delineada uma estratégia de busca, fechou a proposta de tese defendida em 2006, mas também a abriu à redefinição da hipótese

inicial por onde eu me havia posto em marcha na busca de uma definição do conhecimento de Artes Visuais presente no Currículo do Curso de Graduação em Artes Visuais. E, agora, em 2007, desse mesmo lugar em que cheguei daquela vez, que foi detectado como um lugar impossível de definir, entretanto com a possibilidade de ser apontado, reiniciei esta jornada de um novo modo, desta vez, não em marcha, mas em deambulações, e, resgatando toda a complexidade presente na intenção, passei a construir o não ver associando-o ao ler, sem desprezar o olhar/mostrar/ouvir/ver.

Reapresentando o que havia sido prometido, vou, ao mesmo tempo, mostrando a complexidade do discurso escolhido na semiótica, tendo como quadro de referência o modelo de Greimas. A visibilidade emergente desse complexo torna visível a exaustão provocada pelo método escolhido, pois define um percurso aonde se vai reiteradamente adentrando, de diferentes modos, nos lugares já constituídos. Nessa repetição de lugares, constituindo novos lugares dentro de lugares, é certo que acabe por incluir, em recursividade, uma, que é a principal prova da inexorabilidade do tempo: a própria passagem do tempo. Isto pode ser detectado e relatado, pois no tempo destinado ao fazer, tendo no “fazimento do fazer” perpassado todo o ano de 2007 a esquadrihar miríades de outros textos, sendo que, a maior parte deles já havia sido lida anteriormente, só agora, ao adentrar em 2008, estando muito próxima da finalização da tese, é que estou passando a assumir, em definitivo, a redução necessária ao processo da escrita.

Nessa redução, o escopo foi totalmente delimitado, e isso se deu à semelhança do que já havia sido feito na proposta. Mas, desta feita, de modo a permitir estritamente o acesso que passa a ser realizado somente através da restrição imposta por dispositivos, que, concomitantemente, vão sendo construídos à maneira da ciência experimental, em que o laboratório vai definindo o limite da pesquisa que acaba por ser dimensionada pelo equipamento utilizado, sem que, necessariamente, isto seja conscientizado pela própria ciência.

Diferentemente da ciência, sem essa inconsciência¹⁰⁷ instrumental¹⁰⁸ que lhe é atribuída, e, através de um movimento reflexivo, o qual é próprio da arte, que se sabe sempre instrumental pela própria natureza que a caracteriza como segunda, que a arte foi rebuscada na referência construída com Fernando Pessoa, na qual o mesmo foi dito por um outro como uma natureza enrolada para dentro. Entretanto, reiteradamente, me reporto em recursividade à filosofia e à ciência, buscando recursos nos esquemas explicativos da reflexão filosófica e também científica, absorvida da Filosofia da Linguagem através de um corte semiótico, e, dessa forma, passo, conscientemente, para o instrumental que vai sendo construído, a responsabilidade de ir apontando no tempo e determinando em mapeamento o que está sendo selecionado e construído como um caminho de efeitos de sentido de verdade, definindo o sentido não no sentido dado, mas na própria geratividade, através do modo de abordagem escolhido, o qual se abre em busca da significação.

Desta forma, são significativas e completamente compreensíveis as razões para se voltar a observar a estrutura curricular novamente, e, nesta volta, utilizar o piscar de olhos da olhadura, acrescentando e complementando a descrição do que foi visto e desdobrado, anteriormente, em blocos entrevistados com a redução do apertar de olhos.

Pois, desta vez, com o resgate dos limites poéticos que imprimi também a este olhar, o dispositivo define uma diferença intransponível entre o bloco inicial, correspondente ao momento de inserção do discente na área de conhecimento, e o bloco final, correspondente ao momento da profissionalização, ou ao ingresso do discente no mundo profissional. Para usar as palavras de Fernando Pessoa, esses

¹⁰⁷ Aqui está sendo usada a palavra inconsciência a partir da idéia de jogo de palavras, separando a palavra ciência dos dois prefixos que a acompanham, fazendo repercutir no jogo o efeito de verdade do que está sendo dito. A ciência, principalmente depois da segunda grande guerra, necessariamente, teria de corresponder sempre a um fazer ético, ou um fazer com um outro (tal como a construiu Maturana e Varela), ou seja, teria de corresponder a uma consciência, entretanto nem sempre esta se manifesta externamente, como também aparece no trabalho da autopoiese, o qual foi definido por dois: Maturana e Varela, sem que esta obviedade se torne visível à luz do conteúdo elaborado. Caindo todo o esquema fundacional em um esquecimento, uma in-com- ciência, ou uma inconsciência.

¹⁰⁸ A inconsciência instrumental de que se fala dá-se na falta de articulação do instrumento utilizado para a observação do conteúdo, pois, ao primeiro, é atribuída uma falsa neutralidade em relação ao segundo. Focalizando unicamente o segundo através da eliminação do primeiro na descrição da experiência, a ciência age à semelhança da filosofia, na construção do pensamento abstrato onde a “escada” construtiva do pensamento é desprezada no final, restando simplesmente a lógica como afirmação do pensamento racional, eliminando a operação que o construiu.

dois blocos: “*são mundos distintos*”, mas acrescento que, muito embora esta diferença seja verdadeira, ambos “concorrem” em uma mesma estrutura curricular.

Da inserção do discente na área de conhecimento, onde impera o conhecer do conhecimento, até a aplicação do conhecimento adquirido pelo discente são dois mundos distintos, embora estejam articulados como polaridades, definindo o início e o fim da formação na estrutura curricular, e, apesar de encontrar-se em tensão, determinada por movimentos que concorrem, tanto quanto por movimentos que discorrem, estão ambos definidos por uma multiplicidade de direções.

Nesse sentido, frente a essa diferença tensionada, constituída por mundos distintos, o caminho curricular vem a ser estritamente necessário para construir uma ponte entre estes dois mundos, o que passa a significar também fazer da tensão que os separa, ou do espaço entre eles, a própria força que os mantém em ação¹⁰⁹.

A palavra “olhadura”, que escolhi para nomear o dispositivo, significa uma das definições de “espiada”¹¹⁰, e não é por acaso que esta denominação foi escolhida, pois reúne em uma única palavra a definição da ação enunciada no título da tese, congregando a ação e o modo de efetivação da ação, do mesmo modo que a andadura, que se refere ao andar no próprio modo de andar. Por outro lado, também a relaciono, indiretamente, à operacionalidade presente em um arco romano ou ainda à operacionalidade constitutiva de um arco voltaico, tal como foram explicitados em nota de rodapé anteriormente, pois ambos se constituem na própria operacionalidade de seu objeto, sendo a própria relação, pois ambos são dados

¹⁰⁹ A esse respeito é interessante pensar na construção dos arcos, particularmente o típico arco romano que antes de ser utilizado e rearticulado era um tipo de construção restrito somente a subsolos, deixando para o exterior a técnica de sucessão de colunas para gerar a sustentação. Com os romanos o arco, conhecido hoje como romano, ganha uma pedra angular que é utilizada como uma chave de sustentação, precisão necessária à articulação da tensão entre dois movimentos contrários, definida em uma exata localização e tamanho ao encontrar o momento de equilíbrio relativo a forças contrárias. Entretanto, continuando o desenvolvimento de construção de arcos, extrapolando o desenvolvimento da técnica, pode-se chegar ao desenvolvimento da ciência, que possibilitou a construção do arco voltaico, o qual define um arco de luz entre dois eletrodos energizados, sendo utilizado em lâmpadas desde 1801. Essas lâmpadas constituem canhões de luz para cinema e teatro, pois possibilitam uma luz extremamente brilhante, e, atualmente, caiu em desuso pela brevidade da duração, entretanto o princípio foi reaproveitado com outros elementos químicos, passando da matéria sólida do carvão para uma matéria gaseificada, como o Xenônio, sendo substituído o fio correspondente ao filamento, necessário anteriormente, por um gás protegido dentro de um tubo de vidro.

¹¹⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Nova fronteira, 1989.

também como a realização de uma operação de reunião. De certa forma, na olhadura está reunido o olhar e a fechadura, envolvidos no ato de espiar através de um buraco, deixando bem claro os reduzidos limites temporais e espaciais constitutivos do instrumento, e também vislumbrando a amplitude elaborada pela deliberação e consciência do encarceramento desse olhar.

Apertar os olhos frente ao objeto, como um procedimento que permite ver as nuances no amálgama¹¹¹ que o constitui e reconstitui, também no tempo, ou limitar o olhar com um dispositivo que, através de uma mera espiada, a cada mudança detectada, vê, a cada vez, uma iluminada espinha dorsal, como um arco em relâmpago constituído do contraste da escuridão, é como venho me reportando neste texto ao Currículo do Curso Superior de Artes Visuais da UFRGS, para apontar o conhecimento das Artes Visuais que ali pode ser detectado.

Esta chave, que estou propondo como tese, que limita o olhar, envolvendo o ver/conhecer e o ler/não ver, ampliada a partir do olhar/saber e ver/não olhar, está sendo constituída como um novo olhar sobre o conhecimento de Artes Visuais, mas também poderia dizer, como um outro olhar, pensando nesse olhar instituído/instituente, que, com freqüência, somente deixa ver o que já foi visto, impedindo ou reduzindo a visão do que ainda não é conhecido.

Quero trazer este outro olhar, assim constituído em completa delimitação, ligando-o ao processo atual de institucionalização da arte, pois este envolve atores individuais e coletivos, que nem sempre se articulam em consenso, apresentando um dissenso que define uma limitação relativa tanto à docência quanto ao discente, que, por ser constitutivo da área, é estritamente necessário à riqueza do curso, necessitando inclusive desse equilíbrio tenso/produtivo, para que ambos se constituam em impulsão e ampliação. Entretanto, todo esse processo deve ocorrer simultaneamente, sem que se descuide da manutenção da própria relação, fazendo com que esses atores assumam reiteradamente novas posições actanciais como transformadores/construtores daquilo que o arco do currículo prenuncia, ao reunir o mundo do conhecimento da arte, considerado como uma diferença interna na

¹¹¹ Amálgama está sendo utilizado em seu sentido figurado como mistura de elementos que, embora diversos, contribuem para formar um todo.

própria universidade, ao mundo da cultura, considerado, atualmente, como a diferença externa, mas que torna possível a reintegração da universidade na sociedade da informação e conhecimento.

O acesso permitido pela olhadura configura-se, dessa forma, como uma topologia, e o que caracteriza seu processo de construção na busca pelo sentido é o percurso gerado através da semiótica, que acaba por constituí-lo como um lugar sem distinção nem discriminação valorativa, apenas reunindo todos os apontamentos que vão sendo feitos entre a visibilidade do visível e invisível e a legibilidade do legível e ilegível, abarcando-os a todos como necessários ao constituí-los na própria produção de sentido.

Uma topologia semiótica centrada no objeto funda também descontinuidades em relação ao objeto referente, pois, ao descrever, produzir e interpretar o que já está posto no texto focalizado, passa a apresentá-lo de uma outra forma. E, sendo este texto sobre o qual me debruço para a geratividade de sentido, o currículo do curso de formação superior em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, este currículo passa a ser considerado duplamente em sua estrutura e também em sua efetivação, sem que esta dupla visão, necessariamente, tenha sido levada a termo na atuação do corpo docente, do corpo discente e do corpo de apoio acadêmico/administrativo, exatamente do modo que tem construído significados para esses sujeitos envolvidos em todas estas instâncias, ao inscrevê-los no sistema institucional. Dessa forma, esse novo currículo como lugar da significação poderá voltar a constituir algum significado para as instâncias institucionais que o constituem diretamente, que também poderão vir a utilizá-lo conscientemente como um instrumento para acessar o conhecimento da arte.

Esse currículo, assim instaurado, passa a ser um significante, e, como significante, motiva semioses em diversos contextos, assinalando significados que vão sendo detectados pelos instrumentos que venho construindo, tal como a olhadura, que, sendo um dispositivo em permanente construção, permite, entre o olhar/não ver e o ver/não olhar, perceber as pregas que constituem as pálpebras, ao fechar o globo ocular e limitar o olhar em relação ao tempo e ao espaço, fazendo sobrevir à consciência os limites constitutivos do próprio ato de olhar.

Esse limite constituído pelo olhar e no próprio olhar manifesta sempre a distância a que este se encontra em relação ao objeto, e é assim percebido através do dispositivo olhadura, que o constitui em séries através da reiteração e sequenciamento do ato da visão. Entretanto, reúne-se, a esta série da olhadura, uma outra série em diferenciação, que havia sido anteriormente gerada por um movimento deliberado das pálpebras, que, semicerradas, ao limitar parcialmente a entrada de luz, passaram a definir o objeto sem brilho nem pompa: um tosco desenho onde três corpos ao se articular definem o espaço na contigüidade, que, em blocos, passam a se orientar no tempo através de acordo e aliança.

Pois é nesse caminho que se diz caminho do saber/fazer, instaurado como pré-lógico, ou negativo, o qual, estando relacionado ao caminho do conhecimento, ou do saber/conhecer, visto como lógico ou positivo, articulando o saber/conhecer ao saber/fazer, que vai-se gerando inicialmente esse percurso metodológico. Mas, é na semiótica que o caminho é efetivado através de um procedimento em que se implicam logicamente metatermos como uma “metalógica”, ampliando os acessos, abrindo-se a vários percursos ao se aliarem também ao negativo do negativo, através do fazer/saber, onde está implicado o querer/dever/poder/fazer, que se determina em negatividade. Entretanto, é essa negatividade que torna possível a rearticulação do positivo, que se pressupõe em reciprocidade na busca que vai detectando as microdiferenças constitutivas de um campo que se apresentava aparentemente unificado, traçando um caminho que se desenvolve desde a instauração da metodologia até a abordagem micrológica, incluindo recursivamente a varredura instrumental do objeto.

Com a utilização da redução do olhar, venho reconstruindo o texto em regime actancial, tendo me instalado em um eixo horizontal definido no balanço entre o ver e o ler, passando pelo não olhar, ao qual é dado o poder de entrever. Entretanto, é preciso estar certa de ter construído o filtro necessário a cada lance do olhar; para que, ao apertar os olhos, e encontrar os campos limítrofes que definem também um dentro e um fora, freqüentemente em continuidade, possa distingui-los e, dessa forma, demarcar, inicialmente, o lugar da enunciação.

Esse cuidado com a demarcação do lugar é necessário, pois, como professora há 23 anos do Curso de Artes Visuais da UFRGS, o Currículo do Curso de Formação Superior em Artes Visuais da UFRGS corresponde, simultaneamente, ao lugar de que se fala, mas, também, dentro do qual se fala. E é certo que esta proximidade pode ser tomada como um excesso de luz, e, a exemplo do brilho intenso do “canhão de luz” gerado pelo arco voltaico utilizado no cinema e no teatro, pode cegar como uma negativa à visão, como um não querer ver. Por outro lado, também, pode vir a contribuir para que se veja tudo o que tem que ser visto, e isto é uma particularidade da arte, que torna visível entre negação e afirmação, sem escolhas, resgatando a ambos; não mais como uma negativa, tal como a negação de Platão ao lugar próprio da arte, mas ainda, na atualidade, através da negatividade da linguagem que tem estado em segredo, suportando em reciprocidade o lugar do exercício do pensamento em sua desenfreada busca pelo ser.

Mas, isso poderá provocar uma uniformidade excessiva na descrição do objeto, e, desse modo, parecer que tudo seja, simplesmente, óbvio e já tenha sido dado a conhecer anteriormente, ou, o inverso, pode provocar uma anamorfose¹¹² na continuidade da visão, obstruindo através da deformação a possibilidade da visualização, ou dificultando a própria visualização; enfim, de qualquer modo, essa visão pelo excesso, em algum momento, também acabaria por se inverter, e, necessariamente, teria que passar pelo eixo do segredo, entre o ver e o não ler, ou ainda pelo eixo da mentira, entre o ler e o não ver, no caminho entre o ser e o parecer.

Por outro lado, a inclusão dos limites da visibilidade implicada no ver/não ver provoca a necessidade do outro dispositivo chamado olhadura, que, manifestado como relâmpagos ou frestas, constitui-se como uma espiada dorsal, ou um arco, configurado no tempo, em flecha ou em tensão, que ao espacializar mostra os limites temporais que configuram cada experiência em séries constitutivas de

¹¹² Anamorfose é uma representação de um objeto através da construção de uma forma deformada pela proximidade do observador ao objeto. O sistema perspectivo de uma anamorfose utiliza a linha curva como referencial de construção e necessita de um “instrumento de decifração”, que freqüentemente é solucionado com um cilindro espelhado colocado perpendicularmente, no eixo contrário ao plano do desenho.

pequenas descrições ou narrativas, abarcando nesse caminho também perigosas passagens onde se instauram o olhar/não ver e o não olhar/ver, dobrando-se em intermitências, que tendem a acabar em pressuposta contradição do não visível em substituição ao invisível, sendo o limite que determina o poder/dizer do próprio sentido da visão na relação do visível e o invisível.

Articulando o saber/fazer/conhecer ao ver/ler/dizer, os diálogos e as descrições que passaram a constituir o exercício da escrita se manifestam como acidentes topológicos definidos através de propriedades comuns, pois, tendo sido aluna do curso de 1973 a 1978, professora do curso a partir de 1985, e permanecendo como docente até a atualidade, onde exerci por três momentos distintos a função de Coordenadora Acadêmica e Administrativa do Curso, tenho construído ao longo do tempo uma ampla experiência, marcada também pela vivência do currículo em diferentes tempos, constituído com distintas práticas de visibilidade e legibilidade nas diversas funções que o constituem e permanecem até hoje.

As bordas, presentificadas pela instantaneidade do vislumbre, articulando a um eixo interior os limites voltados para o exterior, configurando e restringindo os excessos da experiência, justamente quando esta avoca a si a totalidade, a partir da centralização com a perda de limites, fazem desse impedimento um caminho para a constituição da topologia do objeto. É nos fragmentos temporais, vistos à luz da relação mestre/discípulo, na abordagem das pessoas de Pessoa, enfocadas diferentemente por Alberto Caeiro e Álvaro de Campos, que se dá o impedimento da abordagem uniforme através da perspectiva linear do ponto de vista único, o qual poderia ainda acentuar a uniformidade, ao definir em fixação o observador em um único lugar.

Desse modo, a inscrição do conhecimento das Artes Visuais dentro do currículo pode vir a ser apontada inicialmente em diversidade, utilizando os dois dispositivos já criados: a olhadura e a redução do olhar; pois, pela extensão temporal e a intensidade espacial, determinantes destes, é certo que a investigação articulada metodologicamente à descrição semiótica do texto necessita reinventar o seu objeto, reencontrando a possibilidade de significação através da narratividade

que o constitui, descrevendo-o em narração construída por vezes em diálogos, que presentificam em diversidade os universos micrológicos que o constituem.

O caminho vem sendo definido através de vários percursos que o compõem em análise. A análise está caracterizada por um desenvolvimento desde o concreto até o abstrato, mas dá-se simultaneamente à síntese, que, ao inverso está caracterizada por um movimento do abstrato até o concreto. Ambas, análise e síntese se entrelaçam metodologicamente em percursos desenvolvidos como uma dupla hélice de onde irrompem descrições micrológicas em efeitos de sentido de verdade até o encontro do ver/ler determinante da estrutura profunda da narratividade. Nessa estrutura se encontra ainda em esqueleto a ação actancial, a qual foi fundada como possibilidade de existência na arte, e transferida como hipótese para ser proferida pelo pensamento. Desse movimento do método, que se apresenta em desdobramento, penso que o conhecimento da arte poderia se apresentar no currículo de um curso de formação em Artes Visuais, definindo-se como um dos lugares onde deveria se apresentar a indicação de caminhos de concretização da arte, sem eliminação da complexidade e vastidão do universo do qual é apenas uma parte, nem cair, somente, na trama superficial delimitada institucionalmente pelo entrelaçamento das diversas instituições que o constituem, além de poder vir a significar um abrigo seguro para resguardar o acesso, a qualquer tempo, de todos os paradigmas que definem a amplitude/completude da experiência da arte.

2.3 DA NARRATIVIDADE ENTRE “FRAMES” E HISTÓRIAS OU UTILIZANDO O DISPOSITIVO OLHADURA NA ABORDAGEM CURRICULAR

Perquirir o currículo com o dispositivo olhadura e apontar a presença do conhecimento das Artes Visuais na estrutura curricular, e, ainda assim, poder afirmar que esse conhecimento se mantém indefinível é também presentificar o limite que se apresenta e se impõe, simultaneamente, à visão, percebendo que não é parte do objeto observado, mas é pertinente aos percursos do olhar.

Com a limitação do olhar é possível descrever o limite através da consciência elaborada entre o querer-ser e o dever-ser, pois juntos, instrumento e olhar, constituem a princípio a única e possível mediação que, concomitante ao ato de apontar, possibilita a constituição de categorias epistemológicas que incluem as dicotomias em um quadro de pressuposições em reciprocidades. Desse quadro resulta a complexidade dos discursos ampliados em aparentes paradoxos através da estruturação de categorias semânticas. Nesse caminho, a composição da chave de leitura é apresentada em deambulações, na tentativa de encontrar o que pode ser realmente da mera aparência oferecida à visão.

Isso que se afirma no dizer acima repercute em Greimas (1976) quando este constata toda a construção como um empobrecimento, considerando que esta afirmação se refere ao empobrecimento da extensão, a qual é vista como a plenitude dos objetos naturais e artificiais em relação à necessária construção de uma semiótica topológica. Mas também e acima de tudo, se confirma esse empobrecimento, ao ser considerado em relação ao desaparecimento dessas riquezas da extensão, que vão desaparecendo conforme se dá a emergência do espaço como uma forma possível de servir à significação. Entretanto, a construção realizada anteriormente, tendo como referência o pensamento de Bateson, abriu a possibilidade de ultrapassar a dicotomia entre o perder e ganhar através da abrangência da tautologia associada à ecologia, tal como uma visão estendida da sabedoria que vai além, tanto do conteúdo, como da operacionalização, constituindo o processo do conhecimento em uma abrangência epistemológica para além do simplesmente lógico.

Nesse sentido, do mesmo modo pode-se dizer que: aquilo que estava sendo visto através da limitada olhadura, em simultânea construção operacional, como uma fundação das origens referente à interrogação sobre as relações que vão sendo construídas, acabou por inserir uma pré-lógica em referência ao universo poético de Fernando Pessoa. O foco definido nesse universo poético acabou por remeter à relação actancial do discurso da enunciação. Por outro lado, foi instalada uma outra possibilidade de articulação no discurso, abrindo-se, simultaneamente, à comunicação. Todavia isso se dá pelo fato de ter atribuído a mim mesma o direito de tomar o espaço do objeto observado e transformá-lo num significante, tornando-o ao

mesmo tempo um objeto diferente ao constituí-lo através de uma metalógica definida na busca geracional pelo sentido.

De qualquer maneira, ao construir este texto, estou também fundando descontinuidades, que, talvez, ainda tenham permanecido invisíveis e necessitem ser enfocadas. A princípio, o descontínuo está sendo fundado ao fixar um lugar em relação a outro lugar, e isso me faz ir buscar, com o dispositivo olhadura, a separação também constituída no tempo, pois, na consciência reiterativa que se dá em frames separando o tempo em planos, acabo por provocar a exposição do modo como está construída aquela aparência de continuidade e linearidade.

Entre separação e contigüidade – num caminho que está sendo desdobrado ao definir um percurso desenvolvido da proposta até a tese, ou seja, da promessa do que poderia ser realizado até a confirmação elaborada no sentido negativo, explicitando o que não se poderia fazer ao definir o poder-fazer no fazer-poder, encontra-se o imite que construí com a ajuda da poesia de Caeiro e de Fernando Pessoa, ambos vistos em prosa por Álvaro de Campos. E, agora, ao ultrapassar o enfoque colocado na relação das pessoas de Pessoa, que tornaram presente os metatermos da atuação actancial, eu redireciono o foco da observação para a relação entre os mundos evocados por cada um. Posiciono esses mundos na origem como diferenças fundacionais – o mundo do mestre do poeta, o mundo do poeta como o autor da poesia, e o mundo do outro, criado por ambos; e que os observa e relata – e volto a reuni-los em relações necessárias tanto à formação como à especificidade desta formação, em que estão sendo abordadas como processo de formação superior.

Essa relação entre estes mundos definidos como diferenças fundacionais também é necessária ao limite da rede sistêmica do Sistema Educacional voltado à Formação Superior. E, para confirmar essa necessidade, basta que se considerem as relações de hierarquias não sobrepostas que esse sistema deveria ter por princípio; mesmo que essas hierarquias sejam vistas em relação às aparentes simetrias, tal como às áreas do conhecimento e aos docentes de cada área, ou, ainda, relacionadas às explícitas assimetrias constitutivas tanto em relação ao tempo que separa formador de formando, como ao espaço que separa funções fim de

funções meio, ou seja, tanto na relação entre docente/discente como entre corpo docente/corpo técnico-administrativo.

Por outra via, semelhante à mediação feita por Álvaro de Campos, que descreve o mestre e o discípulo em mundos “totalmente outros”, ao considerar a concepção geradora do texto semiótico, que enfatiza as diferenças em semioses ao definir o Currículo do Curso de Artes Visuais da UFRGS como um objeto semiótico, eu começo por descrever as relações presentes no objeto em si, o qual passa a ser entrevisto como plano da expressão que se expõe em suas transformações e correspondências ao plano do conteúdo, considerando, neste plano, também a apropriação realizada pelo corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo da universidade que acabam por constituí-lo como lócus da ação que tem como fim a formação superior.

E, ao auscultar o Currículo do Curso de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, tenho buscado as mudanças mínimas, simultâneas às grandes transformações, perceptíveis interna e externamente. Como um sujeito semiótico, eu tenho me debruçado sobre o objeto no intuito de poder fixá-lo em relação a um outro lugar, para, desse modo, fazê-lo assumir contornos bem definidos, tornando possível instaurá-lo como um espaço significante.

Nesse sentido, as condições atuais de mudança curricular contribuem no delineamento de alguns desses contornos. Primeiro, pelo fato de ser um currículo que está sendo implementado em 2007, mudando radicalmente o Curso de Artes Visuais da UFRGS, e isto concomitantemente à construção deste trabalho. Segundo, por me permitir falar do objeto a partir da experiência institucional anterior, a partir do currículo que está em extinção, de cuja implementação não participei, embora eu tenha uma longa experiência como discente e também como docente, além do exercício da função administrativa.

É importante salientar que a essa experiência do currículo anterior agrega-se a possibilidade de uma observação geral, incluindo uma visão da área do conhecimento, desde a inserção da arte na universidade brasileira, na década de sessenta. Esta observação dá-se em contraponto à expectativa atual de

transformação da área, evidenciada por esse momento de efetivação relacionado às eternas discussões que envolvem a própria institucionalização das artes como área do conhecimento. Por fim, o terceiro motivo é evidenciado pela necessidade de mapear os novos limites, desta vez, emergentes da formação superior, que se encontram no próprio texto do atual Projeto Pedagógico do Curso que substitui o currículo anterior e na disposição dos corpos coletivos institucionais circunscritos e inscritos nesse texto.

A situação é especial pelo fato do currículo em implementação não ter formado nenhuma turma, e também por não ter sido realizada a avaliação da eficácia da mudança, cujo enfoque é dado a partir do sistema interno à universidade, e, é essencialmente curricular. É preciso ressaltar ainda que a efetivação da nova estrutura está sendo construída majoritariamente por todo o corpo docente, na tentativa do cumprimento de seus objetivos, definindo o processo que está em curso. Esse momento caracteriza um espaço interativo entre os corpos coletivos envolvidos, que se posicionam, participando abertamente, incluindo participações individuais tanto em afirmação como em negação ao currículo que está sendo implementado, sendo que essa participação é determinante para definições a curto prazo dos ajustes próprios desse período.

Na verdade, é como um desenho invertido que inicio esta abordagem. Tal como no processo do desenho, os traços são definidos pelos intervalos que constituem o objeto a partir dos limites exteriores, embora fique claro que este caminho desenvolvendo uma trajetória pelo “não ser do objeto” é um caminho necessário a todo o objeto que inclua o desenvolvimento no tempo, definido por um “vir a ser”. E é evidente a correspondência também com esta etapa de implementação, em que o novo currículo é só parcialmente conhecido, sendo lentamente descoberto, na mesma medida em que vai sendo utilizado. E, se por um lado, é ousado, por outro, é tímido, pois os sujeitos envolvidos no processo ficam divididos entre entusiastas e participantes, desconfiados e temerosos e ainda contrários e reacionários; sem que haja exclusões, o positivo e o negativo participam do processo em pressuposição à positividade, pois todos os atores e actantes têm que dar conta da formação superior na área de Artes Visuais. Somando-se a isso o fato de que a área de Artes Visuais começa a ter, também, uma visibilidade externa

à academia, pois vem conquistando um espaço cultural definido social e politicamente na sociedade brasileira.

O período definido para a implementação do currículo está determinado institucionalmente no tempo de formação da primeira turma, entretanto, nesse tempo, é concomitante à extinção do currículo anterior que também está em processo. Nesse diálogo, se enfrentam início e fim de um modo completamente inusitado: sem corte brusco, apesar de radical, onde aparentemente se elimina o conhecido, extinguindo-o passo a passo e, ao mesmo tempo, se investe no desconhecido. É certo que muitas ações são sobrepostas nessa passagem, muitos procedimentos são arrolados, e, provavelmente, acabarão por serem levados como um outro, sendo simplesmente os mesmos, ou vice-versa, mas talvez isso seja menos evidente, e sem contar, também, com os movimentos de retrogradação, através dos quais se busca algumas coisas que já passaram, atualizando-as e reprocessando-as na geração de novos caminhos.

A área do conhecimento de Artes Visuais como espaço instituído conquistou o direito de participar da Formação Superior a partir da Constituição de 1988; foi registrada e configurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, em vigência na atualidade, onde, inclusive, tornou-se disciplina obrigatória da Educação Básica, diferentemente da Lei de Diretrizes e Bases anterior, quando a área de artes foi articulada ao ensino como atividade.

A definição contida na Lei atual vem-se constituindo em continuidade do processo de institucionalização da área, entretanto, como toda a transformação, o processo de mudança é lento e também difícil, e, com alguma freqüência, se movimenta em recuos e retrocessos, a exemplo das restrições atuais quanto à finalização dessa regulamentação.

Isto se evidencia no fato de não ter sido definida a resolução sancionando a regulamentação de funcionamento da formação superior definida no documento correspondente denominado “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais”, definindo a emergente área do conhecimento de Artes Visuais, a qual atualizou a antiga área de Artes Plásticas. E se agrava pelo fato de

ter sido publicado o esboço do documento proposto para a definição da regulamentação correspondente à área na página eletrônica do Ministério da Educação, gerando a expectativa da futura apreciação e encaminhamento de institucionalização pelo Conselho Nacional de Educação.

Com isso, finalmente seria definido institucionalmente um perfil do curso, entretanto, ao longo desse período, foram estabelecidas resoluções que correspondem somente à atualização das Licenciaturas como área geral, incluindo a Licenciatura específica da área de Artes Visuais, além de também ter sido criada uma nova área do conhecimento denominada Design, e classificada em alguns documentos como correspondente à área de Artes Visuais. O Design, surgido durante a modernidade, no século XX, na formação superior, esteve em subsunção ao currículo dos cursos de Artes Plásticas. Na passagem para o século XXI, o design se liberta da tradicional área de artes plásticas e passa a ser apontado, na atualidade, na sobreposição à emergente área de artes visuais. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Design são definidas como regulamentação suficiente à especificidade da área de Artes Visuais, sendo que as discussões relacionadas a essa especificidade permanecem, parecendo infinitas e reiteradas, ou, talvez, infinitas por serem reiteradas.

Na atualidade, tal como tem ocorrido desde a inserção da área de artes na universidade, a área de Artes Visuais, especificamente, se depara com dificuldades em sua institucionalização. A definição do perfil profissional e das competências necessárias à formação enfrenta características intrínsecas à área de conhecimento, tais como a ausência de regulamentação e a conseqüente ausência de associações de classe que tenham uma atuação operacional e que possam contribuir para a delimitação da profissão, ou das profissões, atividades e saberes necessários à formação. O perfil profissional acaba por ser definido pelas características gerais institucionais dos cursos de graduação, enfatizando a formação de um bacharel ou de um licenciado, ligado à produção ou ligado à educação e ao ensino da arte. Por outro lado, atualmente, ambas as formações são perpassadas pela formação do pesquisador, agregada a partir das transformações gerais advindas da própria universidade.

Entretanto, esta problemática da área não se restringe ao sistema brasileiro. Um estudo realizado em Portugal, em 2004, pela Doutora Isabel Sabino, no qual foram analisados os cursos de Artes Visuais das 33 instituições existentes em seu país, com a finalidade de implementação de um sistema de qualificação e nivelamento estrutural junto à comunidade do mercado comum europeu, apresenta um panorama com muitas semelhanças em relação às situações que caracterizam a área no Brasil. Na Europa, no final do século XX, com a Declaração de Bolonha, 29 países estabeleceram a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, definindo objetivos que têm visado, prioritariamente, à adoção de um sistema de comparabilidade da aprendizagem. Este espaço comum está sendo viabilizado através de um sistema de créditos que permite a flexibilidade de percursos no Ensino Superior, com linhas de gestão/certificação da qualidade e reconhecimento de graus e duração de cursos, promovendo a cooperação através de adoção de procedimentos que evidenciam indicadores de avaliação compartilhados pela comunidade do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Através dos levantamentos realizados em Portugal, fica evidente e está declarado no documento que a área enfrenta problemas que se estendem desde a falta de regulamentação até a insuficiência da preparação do aluno para aceder ao ensino superior de artes, passando, também por um alerta na especificidade da formação do professor. Conforme a recomendação presente no levantamento realizado, essa formação terá que contar com uma preparação artística específica, sendo que no documento é aconselhado o licenciamento do professor de artes somente após ter sido realizada uma sólida formação artística.

Uma outra constatação que precisa ser assinalada, pois é específica das transformações emergentes da sociedade atual, é a institucionalização da área de conhecimento em Artes Visuais em relação à necessidade de competências interdisciplinares correspondentes às ciências humanas, especificamente no que diz respeito à área da cultura, gestão e produção cultural.

Em relação ao escopo deste trabalho, hoje, pensar na definição do perfil do egresso do Curso de Artes Visuais da UFRGS delineado pela estrutura curricular atualmente em extinção, comparando-a com o perfil do egresso definido no Projeto

Pedagógico do Curso de Artes Visuais que está sendo implementado a partir da transformação radical da estrutura curricular, é certamente pensar no significado do surgimento de um novo sujeito do conhecimento que passa a inserir a arte no universo da pesquisa em correspondência à idéia de universidade fundada na investigação e na unidade plural do saber. Essa emergência dá-se concomitantemente ao desenvolvimento da área de pós-graduação, com a criação de mestrados e doutorados em artes. Essa transformação do perfil do egresso do curso de artes, por um lado, significa a efetiva institucionalização da arte e, por outro, a ampliação da investigação universitária, se estendendo em novas áreas do saber.

Com a inserção da arte na universidade, cujo enquadramento ocorreu somente no século XX, os cursos de artes passaram a se constituir por duas vias: a primeira voltada para a formação do artista, como era a vocação anterior, exercida em Institutos Livres de Belas Artes; e a segunda voltada para a formação do licenciado, expressamente ligado a um objetivo social relacionado à profissionalização e formação integral. A formação do artista e a formação do professor de artes passam, também, a incluir, na atualidade, a cultura, a qual envolve a ambos; entretanto, estes dois perfis nem sempre se constituíram em congruência.

A regulamentação federal no Brasil, através da Lei 4024, datada de 1961, fixou a necessidade de Currículos Mínimos para o Ensino Superior, e, desse modo, tentou integrar a legislação que se apresentava fragmentada em diversas Leis Orgânicas, estaduais e municipais. Com a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5692, além da definição da providência da determinação de professores especialistas, os cursos de Licenciatura passaram a se constituir a partir das definições contidas na resolução que definiu um currículo mínimo necessário a cada formação.

A Licenciatura relacionada à área de Artes Plásticas foi definida como Educação Artística em articulação às grandes áreas artísticas, e, especificamente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, se constituiu como Licenciatura em Desenho e Plástica, correspondendo ao 1º e ao 2º graus respectivamente, numa

aproximação diretamente ligada a um dos objetivos da universidade de promover a formação integral. Esta Lei foi revogada pela atual LDB de 1996, sendo trocado o conceito de Currículos Mínimos pelo conceito de Diretrizes Curriculares e substituída a nomenclatura e o conceito de etapas de desenvolvimento educativo, anteriores à Educação Superior, por Educação Básica.

Essa regulamentação anterior, inserida na Política Nacional de Educação, definindo um Currículo Mínimo, passou a enquadrar as artes no Ensino Superior brasileiro, caracterizando-as com a nomenclatura de Educação Artística e classificando-as em uma área de Formação Especial, inserindo-as no complexo de cursos do campo da Comunicação e Expressão. No texto da regulamentação que fixa o conteúdo mínimo está preconizada a separação entre a teoria e a prática, numa menção à substancial unidade do fato artístico, em meio às suas distintas manifestações.

Esse texto da Lei datado de 1971, elaborado como regulamentação da LDB de 1961, com a definição dos Currículos Mínimos, declaradamente é um texto que privilegia a teoria e confirma a direção da racionalidade cognitivo-instrumental no ensino superior, reafirmando a existência de hierarquias sobrepostas na instituição universitária, através das quais as diferenças foram subsumidas com aparência de semelhanças. Isto se refletiu, inclusive, no processo de institucionalização da arte, pois foram acentuadas várias contradições na área artística pelo excesso de concessões dadas à teoria, numa área caracterizada pela prática e organizada por uma racionalidade estético-expressiva.

No início do século XXI, quando a produção da arte sofre transformações radicais, que certamente foram influenciadas pela crescente institucionalização, emerge de seu seio um novo paradigma que a insere no universo do fazer e também do pensar, e isso ocorre num momento em que as universidades, paralelamente são também levadas a redefinir seus objetivos e a se adequarem às mudanças que estão ocorrendo na cultura e na sociedade.

Perceber o que está implicado nesta mudança da área de conhecimento passa pela transformação atual do perfil do profissional da área de Artes Visuais, em

que se acentua a interlocução do licenciado e do bacharel, repercutindo educação e arte na relação do ensino e da produção artística, ao emergir na contemporaneidade o sujeito pesquisador em arte, o qual não existia anteriormente. Mas perceber esta emergência é também estar atento ao desdobramento das habilidades necessárias à formação, que passam a ser definidas concomitantemente a competências, delimitando novos objetivos a serem desenvolvidos neste período de formação, ao fazer parte da própria estrutura curricular que constitui o curso.

Formar um pesquisador pode-se dizer que é formar um sujeito que parte de um não saber como princípio de qualquer desenvolvimento. E isso, de certa maneira, inverte a concepção de formação como construção de um conhecimento específico, deslocando essa formação para a busca pelo conhecimento. O foco deixa de ser o “conhecimento de” para ser o “conhecer do conhecimento”, definindo o caminho da formação por uma abrangência que envolve o “conhecer o conhecimento da arte” como essencial para a construção do conhecimento artístico, ou seja, o metaconhecimento do conhecimento da arte.

Esse novo foco da formação artística faz jus ao paradigma contemporâneo, no qual a arte está dada como um signo (instituição), que, por sua vez, ultrapassa o paradigma moderno, em que a arte se constrói e reconstrói reiteradamente como forma (operacionalidade), sendo que este está sempre em subsunção, ancorado ao paradigma acadêmico em simultânea afirmação e negação, emergindo como diferença e multiplicidade em processo de desconstrução. Embora o seu valor tenha sido definido pela unidade de seu conteúdo (como temática significativa à própria arte), esse novo foco está articulado por uma perspectiva que corrobora esta unicidade, mesmo que esta se confirme apenas como um fragmento do todo correspondente.

Frente a essa estrutura paradigmática iniciada no Renascimento, fundada pelo desejo, através da vontade de vir a participar do mundo do pensamento, e tendo se constituído no tempo, ao desenvolver e ser desdobrada em desconstrução na Modernidade chegando até a Contemporaneidade, a arte não descarta nem despreza nenhuma passagem deste percurso. Todos os “pontos de parada” são estases que a fixam e desenvolvem, constituindo-a em adensamento, com capas

sobrepostas, ou talvez, em palimpsesto¹¹³; mesmo onde os aparentes descartes são vistos como participantes da estrutura e importantes para sua definição. Deste modo, esta característica cumulativa da arte permite que se constitua como o mais completo quadro referencial do desenvolvimento da própria sociedade, medida por um específico fazer/saber humano. Tendo como centro o desenvolvimento da humanidade, a arte dá-se em um universo antropológico que inscreve o desenvolvimento do ser humano espelhando-o em seu saber/fazer, como uma operacionalidade própria de um sujeito constituído como fundamento de uma linguagem que o expõe como expressão, ao possibilitar simultaneamente a comunicação.

¹¹³ Palimpsesto se refere, segundo o Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa, Edição de 1989, a um antigo material de escrita, principalmente o pergaminho, usado em razão de sua escassez ou alto preço, duas ou três vezes mediante raspagem do texto anterior, definindo um manuscrito sob cujo texto se descobre às vezes a olho nu, mas com frequência recorrendo a técnicas especiais.

3 ARTE E RETROVISÃO NA FORMAÇÃO DO ARTISTA

3.1 INSTITUIÇÃO E ACOPLAMENTO DA ÁREA DE CONHECIMENTO

Desde a primeira estruturação deste trabalho, ainda durante a tentativa de esboçá-lo em um estado de pré-concepção, ao buscar definir um eixo para a organização, a seguinte questão, reiteradamente, se coloca, perpassando o desenvolvimento estrutural: “É possível uma abordagem do conhecimento da arte que, diferentemente, da ‘epistemologia tradicional’¹¹⁴, possibilite a geração de algum tipo de evidência¹¹⁵ que não acarrete a perda do objeto gerador do conhecimento?” Ou, dito de um outro modo: “será permitido à construção do conhecimento da arte o não encobrimento do objeto gerador, possibilitando à epistemologia da arte um conhecimento sem substituição e encobrimento; e, ainda, ao contrário, provocando a coexistência do conhecimento da arte e da própria arte em relação de não encobrimento?”; ou, “seria possível que, mesmo em contigüidade, fosse dado acesso ao conhecimento da arte através do ‘des-velamento’¹¹⁶ da arte no encobrimento de seu próprio objeto gerador, de modo que o conhecimento da arte, simultaneamente, o ‘re-velasse’¹¹⁷, simplesmente indicando-o, ou colocando-o, permanentemente, como doador de sentido?”.

¹¹⁴ Maria José Esteves (2005) define a noção de epistemologia a partir de três momentos significativos nas transformações do conceito: o primeiro ligando-a à teoria do conhecimento e ao processo de conhecimento científico, o segundo ligado às proposições científicas ou à linguagem da ciência e o terceiro como filosofia da ciência, abrangendo a lógica, semântica, teoria do conhecimento, metodologia, ontologia, axiologia e ética. (É importante perceber nesta posição de Maria José a colocação da Ciência lado a lado com a Filosofia, quando traz na epistemologia tradicional a teoria do conhecimento e o processo de conhecimento científico).

¹¹⁵ O conceito de evidência refere-se ao estatuto lógico do pensamento racional que articula a necessidade e a suficiência, mas também ao pensamento científico, emergente da ciência experimental iniciada com a dúvida de Descartes.

¹¹⁶ O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1988) traz dois significados correspondentes à dupla origem do verbo “desvelar”, que interessa aqui registrar por estar diretamente relacionado com a idéia de um “conhecimento contíguo”, mas também com o sentido atribuído por Greimas. Por um lado, a definição de desvelar está relacionada ao sentido de dar a conhecer, revelar, mostrar ou retirar o véu; mas por outro lado, a definição relaciona o verbo ao sentido de acompanhar, zelar, vigiar, diligenciar e cuidar. E “revelar”, que é visto como sinônimo de desvelar é uma “caixinha de surpresas”, pois ainda é definido com um outro sentido que ultrapassa os sentidos constituídos pelo verbo desvelar, que é o sentido de manifestação, como dar-se a conhecer.

¹¹⁷ A idéia de “desvelar” e “revelar” está sendo utilizada também em sintonia com o questionamento de Greimas ao finalizar seu texto no livro *De la imperfección*, onde, ao responder à pergunta sobre o que nos resta ante a imperfeição, se põe frente a um impasse: retornar a um momento onde homem e mundo eram um, ou vigiar à espera de uma estesia única. E esta estesia, como um estado do sujeito frente à estética do mundo, é afirmada como um deslumbramento, constituindo, nesse

Em verdade, esses questionamentos estão imbricados¹¹⁸ e se inter-relacionam à institucionalização da área de conhecimento das Artes Visuais e às possíveis perdas acarretadas à arte¹¹⁹ advindas desta institucionalização como área de conhecimento. Entretanto, estas questões encontram novas vias de acesso frente ao acoplamento da área artística ao sistema cultural que também tem ocorrido no bojo das transformações da sociedade do século XXI, além de estarem relacionadas diretamente à passagem para a sociedade da informação e conhecimento. Essas questões se interligam no engate do cultural ao social, considerando a determinação de responsabilidade social estabelecida por um Estado¹²⁰ redefinido, que se transforma sem deixar de assumir a função de orientador e mantenedor. E vem a se inserir em um sistema político que assume como herança o papel de mantenedor, embora tenha redefinido seus limites avocando para si uma nova operacionalidade, privilegiando a manutenção constituída em retroação¹²¹ pela regulação¹²².

A estes novos limites que tem definido o Estado Brasileiro, no período posterior à LDB de 1996¹²³, coincidindo com a fase das regulamentações referentes à nova legislação, associa-se o acoplamento da área artística ao sistema cultural

excesso, um caminho onde não sejamos obrigados a fechar os olhos, o que pode vir a significar olhar para o mundo ao mesmo tempo em que o vamos descrevendo.

¹¹⁸ No sentido que se sobrepõem parcialmente e, embora esta disposição não seja uma característica de uma forma construída somente no espaço, é necessário reiterar que a mesma abarca também a formação definida no tempo.

¹¹⁹ As perdas são referentes à possibilidade de eliminação da ambigüidade necessária tanto à arte quanto ao ensino da arte, pois, certamente, ambos perderiam muito com a uniformidade imposta pela institucionalização que tem priorizado a racionalidade técnico-científica. Entretanto, a brecha que se abre para a institucionalização da arte na atualidade diz respeito ao resgate cultural indispensável a todas as instituições, no que concerne à responsabilização pelas emergentes transformações sociais, definindo uma nova sociedade da informação e conhecimento ao colocar lado a lado outras formas de racionalidade, resgatando a racionalidade prático-moral, com possibilidade de vir a resgatar a racionalidade estético-expressiva na universidade, ao gerar na própria mudança um novo valor social.

¹²⁰ O Estado Brasileiro, no qual estou inserida, é também a referência sobre a qual me debruço para realizar esta reflexão.

¹²¹ A retroação é um conceito relacionado à cibernética e se refere ao conceito de *feedback*: relaciona o desempenho efetivo ao desempenho previsto, permitindo o controle da máquina, mas as pesquisas relacionadas aos seres humanos acabaram por ampliar o conceito abrangendo sua complexidade como mecanismos de causação circular e retroalimentação, os quais incluem a retroalimentação positiva e a retroalimentação negativa. A positiva aumenta o desvio intensificando os efeitos do processo, e a negativa reduz a amplitude do desvio, não produzindo mudança qualitativa. Estes reguladores são chamados reguladores de circuito fechado ou servomecanismos controlados pelo erro, pois só retroagem a partir de uma perturbação.

¹²² Esta regulação é denominada por Bateson (1970) Ciclo Autocorretivo, que ele caracteriza como uma relação em que “o mais é menos e o menos é mais”, ou ainda como uma transformação onde as próprias diferenças fazem a diferença (Metálogo com Paul Ryan).

¹²³ Talvez eu pudesse dizer aqui que tenha iniciado com o processo de abertura política, posterior ao estado de exceção, e a nova Constituição de 1988, entretanto quero direcionar o foco para a questão da educação.

como um modelo paradigmático¹²⁴. A este novo modelo articula-se outra impulsão¹²⁵ direcionada à formação superior do artista, que, em processo de ampliação, passou a ser definida a partir de um perfil múltiplo, articulando o artista ao pesquisador, bem como, recentemente, em complementação ao perfil gerado: artista-pesquisador, uma nova articulação tem sido definida associando-o ainda ao curador¹²⁶.

Este novo perfil do artista vem-se constituindo, a partir de um redirecionamento advindo da reestruturação institucional do sistema universitário de formação superior, que atualmente também abriga a formação continuada, incorporando a pós-graduação ao seu sistema de ensino. Dessa forma, a universidade passa a se definir como um dos “avatares”¹²⁷ do emergente sistema cultural correspondente à sociedade do século XXI, assumindo concomitantemente a responsabilidade social que lhe tem sido tributada.

Liderando as transformações e simultaneamente sendo atravessada por mudanças, a universidade passa a abrigar internamente os desafios e conflitos constitutivos das fronteiras culturais emergentes do meio social, que a obrigam a se transformar.

¹²⁴ O conceito de acoplamento de certa forma caracteriza o século XX, pois advindo da física, caracteriza a conexão entre dois sistemas mediante a transferência de energia de um para outro. E isto foi o que possibilitou as viagens espaciais, como as viagens tripuladas à Lua, inaugurando um novo domínio na natureza humana.

¹²⁵ O sentido de impulsão está associado tanto à definição presente em impulso como ato de impelir como à definição de abalo ou estremeção. Mas, também a definição do conceito, advinda da área da Física se apresenta como um componente definidor muito próximo do significado pretendido: Integral sobre o tempo de uma força que atua em um corpo; principalmente quando se sabe que uma integral é dada pela diferença entre dois valores, onde o superior é definido, e o inferior é arbitrário.

¹²⁶ Interessa pensar aqui que esta multiplicidade torna interdependente a produção, a reflexão e também o cuidado com os bens materiais e imateriais gerados pela diversidade cultural que constitui a sociedade, engatando o artista em um projeto sócio-cultural tirando-o do que se poderia chamar de uma produção “laissez-faire”, ou talvez, se possa dizer totalmente arbitrária, incluindo-o em instituições, das quais é “cobrada” uma responsabilidade social. Eu resgato a relação das racionalidades excluídas anteriormente da universidade, entretanto com a novidade de trazerem também novas formas de articulação, tal como o acoplamento, que permite acordos e hierarquias móveis.

¹²⁷ A idéia de “avatar” está relacionada à transfiguração que a universidade vem realizando no sentido de manter o seu status frente à nova sociedade emergente, resgatando em si, tal como uma reencarnação divina, os conflitos gerados no seio da sociedade.

A área de conhecimento, classificada na atualidade como Artes Visuais, passando a fazer parte da Instituição Universidade¹²⁸, somente a partir do século XX veio a ser definida em uma organização que a dispõe através de uma estrutura curricular de formação superior que tem operado com uma dupla face, operacionalizando, por um lado, o fazer, e por outro, o pensar.

É com referência a esse saber, em princípio complexo, considerado a partir das relações estabelecidas entre um saber-fazer e um saber-pensar, o qual tem sido utilizado como substrato à formação superior em Artes Visuais, que tenho me deparado com a origem desta preocupação. Frente a essa complexidade percebida e detectada, mas ainda não reconhecida, tenho procurado diferentes caminhos para definir ou descrever a natureza, ou as diversas naturezas envolvidas na relação entre o conhecimento, o conhecimento da arte e a própria arte.

É evidente que a operacionalização deste saber complexo, tal como tem-se constituído na estrutura curricular do Curso Superior de Artes Visuais da UFRGS, desde a primeira autorização do Governo Federal em 1941¹²⁹, tem sido realizada, simplesmente, pela manutenção de um eixo articulado pelo “saber-pensar” e de um eixo articulado pelo “saber-fazer”. Esses eixos são colocados lado a lado, inseridos em uma configuração paralela, definida na estrutura através da inserção da disciplina de História da Arte desenvolvida durante o período de formação, o qual era, anteriormente, exclusivamente a cargo das práticas artísticas realizadas nos atelieres de desenho, pintura ou escultura.

¹²⁸ Do ponto de vista histórico a institucionalização da arte inicia com a mudança do estatuto do artista durante a renascença e a formação artística se torna independente a partir da criação da Academia no século XVII, entretanto essa autonomia dá-se à custa de rígidos cânones, instaurando, de certa maneira, um monopólio do ensino. Já no século XIX, essa rígida definição e autoridade passam a ser questionadas, e, no início do século XX, a arte vem, finalmente, a participar do espaço instituído, compartilhando, junto a outras disciplinas, do desenvolvimento global da criança, participando da formação inicial, estimulando a imaginação criadora e o julgamento crítico, com o objetivo de melhorar a formação social. Isso acarretou múltiplas reformas em diferentes domínios de formação, determinando, inclusive, o ingresso da arte no seio da Universidade, numa articulação dos diferentes níveis de escolarização, instituindo, desse modo, o ensino da arte como um sistema, mas também a levando a participar do sistema de conhecimento articulado no seio da Universidade.

¹²⁹ O Curso Superior de Artes Visuais da UFRGS foi criado oficialmente em 1910, com a denominação de Curso de Artes Plásticas, obtendo reconhecimento em 20 de maio de 1941, através do Decreto Federal Nº. 7197.

Essa configuração da estrutura curricular em dois eixos paralelos mostra a inserção de uma nova instância formativa, entretanto a insere como um mero elemento somado à prática artística realizada nos atelieres, evidenciando uma ampliação estrutural, sem constituí-la como uma possível complexidade no sistema de formação, ou seja, sem qualquer articulação constituída entre os dois eixos¹³⁰.

Dessa forma, o currículo foi rearticulado através de dois eixos em caminhos paralelos, os quais, embora tenham mantido convergências relacionadas internamente ao conteúdo, não acarretaram a estruturação formal dessa relação, que, para ser definida como uma relação complexa, teria de abranger tanto os caminhos como o modo de relacioná-los. Também a articulação paralela e ao mesmo tempo convergente entre o saber-pensar e o saber-fazer ainda não entrava em evidência na abordagem do conhecimento da arte, pois, se assim fosse, isso definiria a passagem da natureza do conhecimento gerado para o status de conhecimento complexo.

Com o foco em uma estrutura complexa, a qual é emergente na atualidade, mas, principalmente a partir da própria institucionalização da área de Artes Visuais, onde as transformações estão sendo definidas em configurações, simultaneamente, paralelas e convergentes¹³¹, eu tenho realizado uma reflexão sobre o caminho do desvelamento do conhecimento, próprio das Teorias do Conhecimento, ou das

¹³⁰ É interessante mencionar aqui o depoimento de Charles Harrison, um dos fundadores da *Art-Language* e professor de história e teoria da arte na Open University, no texto “*O ensino da arte conceitual*” apresentado em 2003 no ciclo de conferências “*Peut-on enseigner l’art aux artistes?*”, realizada no Museu do Louvre: afirma que, no final dos anos 60, dava aulas na St. Martin’s School of Art, em Londres, entretanto não como artista, mas como história, teoria e crítica incorporada aos trabalhos dos atelieres de pintura e escultura. Diz ainda que, naquele tempo, era novidade incluir história da arte como disciplina acadêmica, o que havia sido decidido alguns anos antes por um comitê do governo, definindo que a história deveria ser ensinada a estudantes de arte, entrando no currículo como estudos complementares. Ao relatar a sua experiência, confirma a dissociação da história da arte que pretendeu ministrar aos estudantes, tentando envolvê-los em discussão sem resultado algum até o momento em que incluiu em sua aula a atualidade da arte. (Arte & Ensaios nº. 10 Rio de Janeiro, 2003).

¹³¹ A idéia de paralelos convergentes ou convergências paralelas participa da concepção paradigmática de complexidade onde a objetividade é colocada entre parênteses, os padrões são interconectados, as relações são transdisciplinares, as estruturas são acopladas, a causalidade passa a ser circular recursiva, constituem-se ordens de recursão, onde o papel das narrativas passa a ser significativo passando a abarcar também as contradições onde a atitude passa a ser “e-e” em substituição ao “ou-ou”.

epistemologias construídas pelo pensamento filosófico. Semelhante a “Jano”¹³² com duas faces constitutivas de um único corpo apontando para lados distintos, eu tenho estado revisando as formas de conhecimento também no tempo, buscando orientações na origem da Filosofia Ocidental, advinda dos pensadores gregos, especificamente, nas sistematizações apresentadas por Platão e Aristóteles¹³³, muito embora essas reflexões tenham sido realizadas em percursos constituídos sempre como um desvio do caminho de ambos, pois, evidentemente, o instrumental utilizado, ou seja, o modo de abordagem é sempre contemporâneo.

Parece-me que, neste desvio, me é próprio propor alguma espécie de “epifania”, ou, simplesmente, de presença em relação àquilo que vou construindo, e este é também o modo que me afigura como um dos actantes no texto. Este actante que é artista – desenhador, tem-se posto também a desenhar ao coletar imagens¹³⁴ e misturá-las à escrita, e, deste modo, a relação entre o “convergente e o paralelo”, explicitada acima através da referência à ciência da complexidade, pode ser descrita também através da referência à arte. A referência artística que apresento participa ativamente da construção actancial onde está implicado o ver-ler, constituindo o desvelamento relacionado à ordem da visão, relacionada ao dizer/fazer, que carrega em segredo a ordem da leitura¹³⁵, que, por sua vez, se relaciona ao dizer/pensar.

Neste outro modo de descrever a relação paradoxal entre o convergente e o paralelo, próprio da arte, faço referência à obra “*Convergências Paralelas*” do artista norte-americano Ernesto Klar¹³⁶, que trabalha com som e media em design tecnológico. Esta obra é uma instalação audiovisual, que tem sido vista em diversas

¹³² *Janu*, em latim *Janus*, foi um deus romano que originou o mês de Janeiro. É representado com duas faces – apontando o fim e o começo, ou ainda o passado e o futuro – sendo responsável por abrir as portas para o ano, e é claro uma porta tem sempre dois lados.

¹³³ Para o pensamento filosófico ocidental, Platão e Aristóteles definem duas posições distintas que têm sido reiteradas ao longo do tempo em dois caminhos construídos em paralelo; de um lado, se estabelecendo os platônicos, e de outro, os aristotélicos. Entretanto a frequência na história dá-se de forma intermitente, definindo ora um, ora outro, nunca se apresentando as duas posições inspiradoras simultaneamente, mas sempre consecutivamente.

¹³⁴ Já se mostra neste modo de “desenhar” através da coleta a presença da mais nova aliança realizada pela área artística: o curador.

¹³⁵ Isto também me faz lembrar da técnica do “texto escondido” que passa a ser utilizado na televisão digital, na atualidade, que tem o objetivo de tornar o veículo mais inclusivo, passando para o século XXI na tentativa de definir uma abrangência total, atendendo, inclusive, a necessidades especiais.

¹³⁶ <http://www.klaresque.org/>

exposições internacionais, tendo participado, inclusive, em 2008 da mostra *File POA* no Santander Cultural¹³⁷, quando pude ter contato diretamente com ela.

Na instalação “*Convergências Paralelas*”, partículas de poeira são rastreadas ao passar por um feixe de luz, sendo visualizadas e sonorizadas em tempo real por um *software* customizado. A questão que aproxima esta obra/instalação deste texto é a presença da poética da revelação do intangível, construída no desenho de traços, sincronizando uma experiência audiovisual.

Por outro lado, esta aproximação ultrapassa a manifestação e se aprofunda, ao ser desvelado que a utilização de grãos de poeira para a construção da imagem guarda uma referência histórica ao princípio do próprio dispositivo utilizado, fazendo convergir os conceitos: computar/escrever/desenhar, os quais também se apresentam em um objeto-instrumento que se relaciona à origem dos três conceitos: o *ábaco*.

Considerado também como o primeiro computador, inicialmente, o *ábaco* consistia simplesmente de uma superfície coberta por uma fina camada de areia usada para o delineamento da geometria e da escrita. A partir desta referência, verifica-se que o movimento da linha se articula ao signo da linguagem e também como princípio elementar de uma forma desdobrada em arte, que se presentifica como som no espaço e como uma imagem tornada visível na tela.

Desse modo, são apresentadas convergências referentes à ancestralidade operacional correspondente a diferentes áreas do conhecimento, que, na atualidade, simplesmente são percebidas como relações multidisciplinares e interdisciplinares. Estas diferentes áreas do conhecimento têm sido constituídas freqüentemente tanto em paralelos quanto em novas convergências e, eventualmente, têm sido provocadas pela operacionalidade atual que possibilita a “instalação” como um novo

¹³⁷ File POA_2008. File é Festival Internacional de Linguagem Eletrônica – organização cultural com a meta de desenvolver e divulgar as artes, tecnologias e pesquisas científicas, por meio de exposições, debates, palestras e cursos. Também constitui uma ponte entre a comunidade internacional de artistas, pesquisadores, instituições e intelectuais que participam do panorama atual da arte e tecnologia.

espaço de imbricação, em uma sobreposição que define uma nova forma artística através da operacionalidade tecnológica.

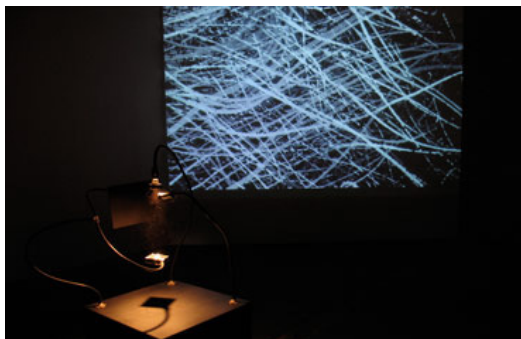


Figura 05: imagem da instalação “Convergências Paralelas” de Ernesto Klar ¹³⁸.

Este desvio¹³⁹, por onde se pode vir a encontrar nesta tese também a arte como presença e epifania, tem-se definido claramente por um percurso funcional¹⁴⁰ e segue em busca da explicitação do complexo, prosseguindo no caminho aberto pelas Teorias Semióticas que emergiram no século XX. Está sendo definido entre a Teoria da Linguagem e a Lingüística, com o foco na Semiótica do Texto, ao se

¹³⁸ Encontrada no endereço eletrônico: http://www.filefestival.org/site_2007/pop_trabalho.asp?id_trabalho=1829&acao=visualizar&cd_idioma=2

¹³⁹ Considero o conceito de “desvio” uma das chaves da abordagem semiótica empreendida nesse texto. Desvio é um conceito abordado por Greimas em seu Dicionário de Semiótica, 1979, nas páginas 115 e 116, a partir de quatro referenciais: 1. As reflexões de Saussure sobre a fala, a qual é vista como um conjunto de desvios individuais, produzidos pelo usuário da língua. 2. As pesquisas de Todorov dos desvios semânticos relacionados ao controle sintático. 3. A metodologia estatística introduzida na Lingüística, substituindo o desvio estilístico de caráter intuitivo por desvios significativos objetivamente calculados. 4. A proposta de Merleau-Ponty de substituição do cálculo dos desvios pelo conceito de deformação coerente das estruturas, a partir do qual seria possível delinear uma originalidade semântica. É importante salientar que os quatro referenciais nos permitem vislumbrar um eixo que se desdobra de uma abordagem perspectiva com o foco na representação, resgatando o negativo como o foco de abordagem, até uma abordagem topológica, onde todas as estruturas envolvidas são significativas e participam da determinação do objeto. É também importante verificar que a complexidade traz simultaneamente uma ampliação do desvio, o qual passará de uma situação periférica a uma situação central, tornando possível a mudança qualitativa.

¹⁴⁰ É significativo a este texto buscar o sentido do termo “função”. Esta opção pelo “percurso funcional” está de acordo com as referências utilizadas por Greimas que vê a função e o aspecto funcional a partir de três acepções diferentes: no sentido instrumental ligado à forma, à estrutura e à finalidade; no sentido organicista com inspiração biológica conciliando função e estrutura, na função sintática como dimensão da organização, nas funções da linguagem como esferas da ação que concorrem para um mesmo fim, nas funções sintagmáticas que permitem diferentes narrativas e nas funções ideológicas que permitem campos semânticos particulares; e ainda uma terceira acepção que define uma interpretação lógico-matemática advinda de Hjelmslev considerando-a uma relação entre duas variáveis em inter-relação recíproca. Para Hjelmslev a função semiótica define uma pressuposição recíproca entre a forma da expressão e a forma do conteúdo, sendo constitutiva de signos e doadora de sentido.

construir como um Processo Geracional de Significação, o qual foi fundado nas Ciências Sociais, tendo em Greimas um de seus principais pesquisadores.

Decorrente desta mesma orientação, eu tenho buscado no último livro de Greimas, *De la imperfección*, um outro ponto de entrecruzamento com a arte. Neste último texto de Greimas, onde a reflexão e a construção do pensamento enunciado se desenvolvem na busca pelo sentido, a partir de um sentido dado ao se deparar com a enunciação presente na arte, eu vejo a possibilidade da “entrevisão” de um modo de conhecimento que reitera o modo oblíquo que, freqüentemente, caracteriza o acesso ao conhecimento da arte.

Esta reiteração, que também é fruto da confirmação da necessidade de mediação na construção do sentido, apresenta a arte ao apontá-la como um sentido dado. E, a partir de um “jogo de espelhos” em sistemas acoplados, constituído como um processo geracional da significação, acaba por apontar, de certa maneira, a impossibilidade de acesso direto ao conhecimento da arte, sendo que isso se dá pelo fato desse acesso ser considerado sempre através de uma relação do conhecimento com uma via já estabelecida, sem curvas, ziguezagues ou acoplamentos, definida por um caminho que é dito como direto, o qual, dentro do pensamento ocidental é atribuído à lógica.

A questão que venho desenvolvendo em torno desse modo de abordagem advém da construção do processo gerativo da significação a partir de um texto ou de um sentido dado, caracterizado no método investigativo fundado por Greimas; onde o sentido emerge do sentido, mas apresenta-se, principalmente, na ênfase dada à própria construção como foco desta abordagem. Enfocando a operacionalidade, tenho obtido uma área de focagem que se dá no tempo e também o abrange, definindo na geratividade da significação advinda de Greimas uma diferença que caracteriza a busca pelo conhecimento nas ciências humanas, mas a perpassa e inclui as próprias mudanças do conhecimento ocorridas no século XX.

Nessa direção, o trabalho tem-se processado a partir do Currículo do Curso de Formação Superior em Artes Visuais da UFRGS, o qual é abordado como um texto e focalizado como um caminho de transformação, embora defina,

simultaneamente, a permanência através do que se poderia chamar de consolidação da área artística ao lado das outras áreas do conhecimento na Universidade. O “modelo da mudança” é apresentado pelo Currículo do Curso, definido no Plano Pedagógico do Curso, e se encontra atualmente em implementação no Instituto de Artes da Universidade, caracterizando e também incluindo o estado de transformação contingente que ocorre concomitantemente a este estudo.

Nesse mesmo sentido, a incompletude presente no texto do currículo que se evidencia concretamente no primeiro exercício de sua função, ou seja, na implementação, torna necessário definir formas de construção na geração de sentido que precisam ser elaboradas por um outro viés. Isso acarreta um processo gerado na própria heterogeneidade constitutiva da mudança, assaz constitutiva de toda e qualquer mudança, definindo o currículo como um objeto semiótico abordado em diferentes operacionalidades, que o apresentam a partir de diferentes regimes de visibilidade¹⁴¹, e que se constituem em continuidade ao processo anterior a essa implementação¹⁴². Definem-se a partir das relações do ver-ler, onde está implicado o ver-não ler e o ler-não ver que estão sendo construídos como chave de comutação através de mapas, diagramas e dispositivos.

Ao operacionalizar a mudança através de metáforas e imagens constituídas em figuras da narrativa, estou também definindo distintos acessos em caminhos textuais pelos quais a narratividade vai-se instaurando nas diversas posições e estados do objeto de estudo, e, dessa forma, a estrutura curricular se reconstitui em um novo corpo, associando essa estrutura a esse corpo que vai sendo gerado no tempo sem renunciar ao próprio tempo que o constitui, sendo por isso acentuada a multiplicidade em detrimento da unidade.

¹⁴¹ Regime de visibilidade define a dependência que vai sendo criada entre as palavras ou entre as palavras e as orações utilizadas nos enunciados. Entretanto, no texto o conceito se estende às relações de dependência entre naturezas diversas, que incluem figuras e imagens que vão sendo apresentadas no texto, enfatizando um processo de enunciação, ao enfatizar as relações que tornam dependentes os diversos contextos articulados.

¹⁴² O processo anterior se manifesta neste trabalho tanto em relação à legislação e estrutura curricular como ao exercício do currículo anterior levado a termo pela comunidade acadêmica, definindo um contexto que contém quase a totalidade do corpo docente e funcional e uma parte significativa do corpo discente, pois a implementação do Currículo atual dá-se em concomitância ao processo de extinção do Currículo anterior. Nesse sentido pode-se dizer que a manifestação do processo anterior é, em certa medida, simultânea e anterior ao processo atual, o que define não somente uma dependência, mas a contaminação da estrutura curricular que está sendo implementada.

Nesse sentido a multiplicidade se apresenta como um conjunto constituído e articulado em reciprocidade a uma positividade ao se constituir junto ao modo positivo da unidade, e, justamente, partindo desse conjunto: unidade e multiplicidade. Esse conjunto é visto como ponto um de abordagem ao resgatar estados anteriores em composições que passam a se dar como séries infinitas. Articulando estados atuais aos estados anteriores, o desdobramento semântico vai rerepresentando a unidade, a exemplo do que ocorre na atualidade, em que as codificações presentes na linguagem da máquina definida como combinações de zero e um são infinitas, traduzindo a linguagem em diferentes formas, mas, principalmente, impedindo-a de ser confundida com o uniforme.

A uniformidade também é imediatamente afastada, quando me deparo com a função de professora formadora, estando investida, ao mesmo tempo, da função de pesquisadora no caminho escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. O fato de saber que minha responsabilidade está definida por um grupo de disciplinas que são intrínsecas ao currículo torna este saber-conhecer simultaneamente constitutivo do próprio objeto da pesquisa. Entretanto, é percebendo esta dupla função, professora-pesquisadora, que tenho a possibilidade de me reportar para fora do objeto de pesquisa, e me deparar também com a função de curadora, o que me leva a pinçar, “elencando” ou enlaçando, ou ainda, simplesmente, cuidando e diligenciando, ao “iluminar” somente as questões que possam significar a esse texto.

Neste sentido, freqüentemente, como pesquisadora professora eu me reporto à experiência do currículo anterior, descrevendo e estabelecendo quadros de referência que definem estados comparativos, ou mesmo construindo/desconstruindo através de modelos operacionais. Desta forma, eu tenho provido alguns referenciais engendrados em construção semiótica, bem como possibilitado o desenvolvimento de algumas semioses anunciadas na proposta.

Esta situação que caracteriza o estado da arte da pesquisa, onde me vejo como professora-pesquisadora, de onde decorre a função de curadora, permitindo uma mobilidade estendida para dentro e para fora do objeto abordado, alia-se à necessidade de identificar mais detalhadamente um outro perfil de formação,

definido inicialmente como limite e escopo do Curso de Artes Visuais em que o foco é a formação do artista.

Este perfil se apresenta nos cursos de Graduação caracterizados atualmente como Bacharelados, os quais, tradicionalmente, nas Instituições de Ensino Superior, fornecem a titulação de bacharel¹⁴³, ou graduado, relacionada à especificidade da área de conhecimento correspondente, categorizada por um sistema curricular que é significativo a esta formação. Além, é claro, da formação do artista ser a portadora da origem da área de conhecimento de Artes Visuais considerada como atualização da modalidade de conhecimento de Artes Plásticas.

Estar nessa situação e lugar, abarcando o perfil de artista que obtive em minha própria formação inicial, faz com que eu ultrapasse as metáforas, os dispositivos, as imagens, as figuras, e tente reunir todos em uma alegoria construída como uma obra “*in situ*”¹⁴⁴ como uma referência a essa minha formação superior inicial, que, para além da especificidade originária do curso, articula a função de artista às demais funções que venho trabalhando desde o início desta tese.

Igualmente, por essa razão, antes de começar a construção da alegoria anunciada, busco na arte do artista Robert Irwin¹⁴⁵ uma outra aproximação com o pensamento de Greimas em uma nova interlocução com a arte. Irwin iniciou sua caminhada artística modificando o espaço com o objetivo de focar a percepção,

¹⁴³ Bacharel, conforme o Dicionário Aurélio Básico (1988), refere-se ao indivíduo que obteve o primeiro grau de formatura em faculdade de direito, Bacharelado distingue tanto o grau como o curso para a obtenção do grau. Sendo assim se utiliza tanto graduado como bacharel em relação ao primeiro grau da formação superior. Também é interessante trazer à luz o sentido do verbo “bacharelar”, que além de significar colar grau de bacharel, para os lusitanos significa tagarelar, falar muito e despropositadamente.

¹⁴⁴ *In Situ* é um termo latino que significa “no lugar”. Começou a ser utilizado na arte na década de 80, definindo uma obra que é realizada especificamente para um lugar ou um ambiente. A definição também confirma o funcionamento de tudo que se apresenta como um sistema, enfatizando uma posição topológica. A arte *In Situ* é abordada por Ana Barros, 1999, em “A arte da percepção”. Entretanto é importante frisar que na denominação “*In situ*” está presente também o paradigma da arte acadêmica, por uma referência ao sistema perspectivo.

¹⁴⁵ Robert Irwin é um artista norte-americano, nascido em 1928, na Califórnia, e que acabou por desenvolver um trabalho que se afasta do expressionismo abstrato de Nova York no pós-guerra. Centra sua investigação artística na percepção, transformando a arte em um fenômeno, passando a chamá-la de “Conditional Art” correspondendo a lugares específicos, mas também a situações específicas. A mudança trabalhada pelo artista se define na experiência da arte, pois esta não se localiza mais no objeto artístico, mas na própria experiência perceptiva, sendo nesta que o artista vai trabalhar individuando um espaço através da colocação de limites à experiência perceptiva deste. (Anna Barros, 1999).

pode-se afirmar que sua intenção era “fazer a percepção vir à luz”, e, nessa direção, acabou por modificar a arte, redefinindo-a no próprio fenômeno para abranger uma nova percepção.

Desse modo, a experiência da arte também foi redefinida. Esta redefinição da experiência estruturada no trabalho de Irwin deixa de caracterizar uma relação de completude/incompletude definida na obra de arte, e passa a definir o limite da percepção de um lugar ou de uma situação presentificado pelo artista. Com esse novo universo da experiência da arte, o artista define um quadro de referência operativo, invertendo a situação anterior contemplativa, diretamente relacionada à obra de arte, contrapondo e simultaneamente inserindo a presença imediata da arte na natureza mediada pela arte, passando a trabalhar diretamente na operacionalidade de uma nova consciência estética.



Figura 06: Filigreed Line, 1980, Instalação de Robert Irwin
Fonte: Ana Barros, 1999, p. 179.

A instalação “*Filigreed Line*” de Robert Irwin apresenta um plano de metal marchetado e recortado que reflete e absorve a luz, tornando presente a interação da luz com o espaço, tal como uma filigrana de ouro e prata, mas, simultaneamente, evidenciando-a como uma coisa vã, uma ninharia. Para Irwin, ao artista cabe expor/instalar algo que já está presente na natureza e simplesmente ainda não é percebido como presença imediata, necessitando, por este motivo, da mediação da arte.

Esse caráter de presença apontado por Irwin na arte está muito próximo do pensamento de Greimas, embora para Greimas todo e qualquer ser humano teria seu momento de “percepção estética” sem a necessidade de estetização do mundo,

pois, para ele, somos seres dotados de um sentimento inerente do belo. Este sentimento definido como estesia é também o estado necessário para o semiótico compreender como a “experiência sensível faz sentido”, tal como afirmou Landowski (2005).

Na alegoria que começo a construir como um novo mapa sobreposto ao desenho do currículo, sintonizada com o estado necessário ao semiótico, me aproximo do pensamento de Greimas, ao provocar uma fratura no tecido com um rompimento a partir do encontro de uma presença imanente ao sensível. E, por outro lado, me aproximo da posição artística de Irwin, pois faço com que esta presença seja percebida de imediato, redimensionando a exposição do objeto em novos limites que, embora já estejam contidos no próprio objeto, ou seja, no currículo, ao operacionalizar um outro modo de perceber o espaço curricular, transformo a percepção por um caminho que também é estético.

Nesse percurso, através do dispositivo alegórico, surge outra figura actancial que se constitui, ao ser definida pela posição de um “condutor” no interior de um veículo em deslocamento por uma via com diversas pistas, enfatizando, a partir desse lugar, os novos limites necessários à visão. Deste modo, posso afirmar, como um condutor de um veículo¹⁴⁶, que estar situado na estrutura curricular do curso é também estar em deslocamento.

Os limites se transformam, manifestando-se através de um dispositivo alegórico que “vê” o currículo como uma via com diversas pistas, todas de mão única. Desse novo lugar, as disciplinas, travestidas de pistas, permitem ao discente do curso transportes com velocidades diferenciadas em deslocamentos simultâneos, definindo distintos estados em relação ao conjunto curricular, comprovados pelo ordenamento¹⁴⁷ do corpo discente, sistematizado a partir da otimização do

¹⁴⁶ A língua portuguesa tem algumas diferenças nos países de língua lusófona que são verdadeiras pérolas à espera de serem colhidas: automóvel, hoje ampliado para veículo automotor, abrangendo variados tipos de motores, em Portugal é chamado de autocarro. Veículo se refere ao meio utilizado para transportar ou conduzir pessoas de um lugar para outro. Mas no dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1988) ainda está definido também como significado de veículo tudo aquilo que transmite ou conduz, além daquilo que promove ou auxilia.

¹⁴⁷ O ordenamento do corpo discente é um ganho advindo da informatização dos processos administrativo-acadêmicos da universidade, possibilitando detectar organizações micrológicas relacionadas ao processo de gestão do aproveitamento curricular dos alunos.

aproveitamento semestral das disciplinas computadas e definidas em um Histórico Escolar individualizado, emitido semestralmente pela Instituição.

As pistas-disciplinas-veículos, além de responder às sinalizações específicas encontradas na estrutura curricular enfatizadas por súmulas que definem conteúdos e conceitos como princípios de comportamentos e ações próprias para o trânsito¹⁴⁸, considerando cada pista no contexto do Projeto Pedagógico do Curso, se referem também à possibilidade de deslocamento definido pelo tráfego de distintos veículos que ali recorrem e se deslocam em diferentes velocidades, correspondendo ao desenvolvimento das diversas disciplinas.

Todo este sistema dá-se em conformidade com a consciência profissional de seus condutores/professores/docentes do curso, os quais têm que estar em permanente vigilância, atentos à mecânica do carro e ao sistema coletivo de tráfego, mas também à especificidade do grupo de alunos que está sendo conduzido: os discentes do curso de formação superior em Artes Visuais. Estes, com frequência, se apresentam como indivíduos/alunos/estudantes que estão, simultaneamente, sendo guiados, conduzidos por veículos distintos, quer sejam considerados quanto ao deslocamento que perfazem, ou também quanto à disposição da condução.

E, por fim, todo esse processo é sistematicamente reiterado ou renovado semestralmente até a conclusão do curso. A conclusão é marcada por certo esgotamento do processo e está definida transversalmente por uma posição focada no discente¹⁴⁹, o qual, reposicionado como formando, expõe o seu trabalho para o meio acadêmico, defendendo publicamente a nova posição advinda do perfil de sua formação artística, possibilitando “*flashes*” do estado da arte do curso a cada semestre através do controle exercido institucionalmente. A relação transversal, que

¹⁴⁸ Trânsito está sendo utilizado como uma palavra que define tanto o ato ou efeito de passar, passagem, como no sentido restrito de tráfego ligado à circulação, articulando a movimentação de veículos e pessoas.

¹⁴⁹ Discente é o antônimo de docente, relacionando aquele que aprende com aquele que ensina, iluminando-os no processo que os relaciona, quer se focalize um ou o outro são inseparáveis. Já Aluno tem um significado que explicita um sentido negativo, definindo aquele que não tem conhecimento ou aquele que tem escassos conhecimentos em uma determinada área. Na relação aluno e professor, os termos não são interdependentes como na relação docente e discente, pois ao aluno é atribuída a falta, e ao professor, o “excesso”, pois a este está implícita uma dupla aliança com o ensino e com a verdade (talvez se possa ler esta espessura geradora do excesso como uma sobreposição de prática e teoria).

define ao final do curso o esgotamento do processo tendo como centro o discente que, a partir daí será dado como egresso, é uma relação que vai se esboçando ao longo do tempo de formação.

Considerando a “via curricular” como um complexo sistema de trânsito, é impossível descartar os cruzamentos desse sistema, pois estes caracterizam qualquer via, com seus respectivos semáforos e indicadores do trânsito que por ali circula. Nessa complexidade, é desaconselhável encobrir ou esconder o fato de uma estrutura curricular, na atualidade, não constituir uma estrutura acadêmica voltada apenas para o interior da universidade. Principalmente porque isso se revela em “exposição”, se o foco for um curso de artes, que também caracteriza uma manifestação do saber/conhecer humano com uma natureza complexa, abrigando diversas naturezas, sendo algumas mais próximas do senso comum do que do conhecimento cognitivo-instrumental instituído como racionalidade hegemônica no seio da universidade moderna desdenhando de qualquer outro tipo de racionalidade.

A complexidade da arte acoplada ao sistema cultural faz do currículo do curso de formação artística uma via com muitos cruzamentos que vão definindo um desenvolvimento perspectivado pelo grau de formação. Embora vá sendo realizado através de inúmeros deslocamentos em distintas velocidades, incluindo pequenas paradas, existem alguns momentos em que podem ser definidas micropassagens adicionais, acrescentando à via principal alguns caminhos alternativos. Inclusive, na atualidade, estes caminhos adicionais ocupam também um espaço definido curricularmente, com o nome de “atividades complementares”¹⁵⁰.

Ao pensar nestes acréscimos curriculares, aparentemente mínimos e insignificantes, determinados por uma legislação nacional, tal como as “atividades complementares”, e relacionar estas atividades ao campo específico da arte, percebo que podem vir a contribuir para a legitimação do currículo dentro do meio

¹⁵⁰ Atividades Complementares, diferentemente do que afirmou Charles Harrison em seu texto “O ensino da arte conceitual” referido na nota 127, correspondem na Estrutura Curricular do Curso à articulação do aluno ao sistema cultural ou ao sistema social, prevendo o registro de créditos somados aos créditos disciplinares, conforme sua atuação efetiva dentro do sistema; prevendo, além da participação em Exposições ou Salões de Arte, alguns novos papéis como o que se define na atuação em Instituições Culturais ou em Museus ou Bienais de Arte como mediadores, participando dos projetos educativos institucionais.

artístico, e, tal como a inserção de um “motor” em uma estrutura que não tem um movimento próprio, também contribuir para uma nova transformação curricular, sendo esta, por sua vez, ao inverso, determinada pela absorção dos conflitos inerentes à diversidade do sistema cultural.

Do interior de alguns destes veículos, os quais correspondem, nesta alegoria, às disciplinas que ministro, eu comprovo a necessidade do olhar em retrovisão, considerando-as em semelhança institucional às outras disciplinas que compõem o currículo, pois a visão necessária ao docente participante do Plano Pedagógico do Curso e, conseqüentemente, do Currículo do Curso, se configura sempre pelo conjunto definido pela estrutura curricular do curso. Desse modo, com a retrovisão, o mapeamento da posição e do momento é apresentado em simultaneidade a uma visão frontal que vai sendo perspectivada pelo caminho em desenvolvimento. Neste sentido a perspectiva da finalização do curso é tão importante quanto a topologia construída a cada etapa, pois os estados não se constituem separadamente, mas sim em reciprocidade.

A retrovisão¹⁵¹ advém da inscrição da visão a partir de lugares caracterizados por um sistema articulado interior/exterior, no qual os deslocamentos ou transportes são múltiplos e simultâneos e seguem em direção a um mesmo fim. A retrovisão está definida por um encerramento em um interior especificado como um veículo que está dado separadamente, em diferença ao meio externo, mas também se constitui como parte desse meio externo, ao se articular em semelhança com os outros veículos. Nesse sentido, pode ser afirmado que qualquer professor constituinte do corpo docente do curso é responsável pela viabilização da estrutura curricular do curso de formação, sendo participante da formação do discente. E,

¹⁵¹ A retrovisão resgata a visão periférica que foi desprezada pela perspectiva renascentista e esta sendo construída aqui como uma visão que opera sobre os significados ou sobre os estados, e também sobre as relações. Está em sintonia com a teoria sistêmica que pressupõe a retroalimentação. A retroalimentação ou realimentação é o que permite o controle, tendo como base o desempenho efetivo para a realização do desempenho previsto. É necessário que esse controle ocorra tanto no sentido positivo, como no sentido negativo ao sistema. A retroalimentação negativa reduz o desvio recuperando a meta final do sistema, e a retroalimentação positiva conduz à mudança do sistema, a uma ruptura, se o desvio for pequeno, ou a uma mudança qualitativa, se o desvio for grande, dando um salto qualitativo para novas formas de funcionamento. A esse conjunto de processos, ditos circulares, se atribuiu um novo campo chamado de Cibernética, cuja palavra vem do grego *kybernetes* e significa condutor. Conforme Maria José Vasconcellos, *Pensamento Sistêmico*, 2005.

também, pode ser afirmado que todo professor do curso é um dos determinantes efetivos do perfil emergente, compartilhando da construção do perfil artístico de cada formando e também do estado da arte do curso apresentado em “*flash*”¹⁵² a cada final de semestre.

A abordagem da competência curricular do Curso de Bacharelado em Artes Visuais tem o artista como referência do perfil de formação, entretanto, na atualidade, como essa formação se multiplica em artista-pesquisador-curador, esta competência passa também a ser visualizada por meio de um jogo de espelhos constituídos em retrovisão, permitindo o deslocamento sem desconstruir a imbricação que ocorre no espaço e também no tempo, permitindo relacionar a posição e o momento em permutação ou em multiplicação, potencializando a formação.

Esse modo de visão se popularizou no século XX, e a experiência anterior com a retrovisão decorre de uma referência única, dada exclusivamente pela narrativa mítica¹⁵³. A atualização da retrovisão dá-se especificamente na operacionalidade que se torna necessária segundo a criação de veículos automotores, construídos a partir da revolução industrial no final do século XIX, se multiplicando no mundo todo a partir do século XX.

Transformando e adaptando constantemente o design desses veículos, em uma reiterada evolução operacional, atingiu-se um modelo de razoável performance. Este modelo é definido também por um conjunto de práticas compartilhadas dentro

¹⁵² Tal como um lampejo, um relâmpago, ou ainda um piscar de olhos. O uso da palavra em inglês traz a referência tanto do brilho como do apagamento presente no significado.

¹⁵³ O mito referido aqui é contado por Homero e relata a relação de Perseu, que se utilizou de um espelho em retrovisão para vencer a Medusa. Diferentemente do mito de Narciso, tradicionalmente relacionado ao artista, que se apaixona por sua própria imagem sendo, por este motivo, eliminado; neste caso, Perseu utiliza o espelho pressupondo o ver sem ser visto (nem por si mesmo) e o permitir ao outro a visão de si mesmo como um modo de eliminá-lo. A diferença que está sendo construída em relação à retrovisão mítica foi possibilitada somente a partir do século XX, com o surgimento de veículos automotores que recobrem o ser humano, permitindo deslocamentos simultâneos articulados a outros deslocamentos, tal como uma “casa” dotada de mobilidade, ou um “sobre-corpo”. O corpo, sendo, desse modo, revestido, encontra-se situado em um novo lugar, separado do meio, mas com a possibilidade de definição externa gerada por seu condutor, sem que ele tenha que deixar o interior do veículo, simplesmente a partir de um sistema de retrovisão e também de um sistema de sinais convencionados. A questão então não é mais ver sem ser visto, mas ser visto sem que se mostre, permitindo uma visão compartilhada como única possibilidade de tráfego, como um sistema que é essencialmente coletivo, sem a eliminação do outro e principalmente através do outro, como chave de sua própria referência.

de um mesmo sistema: basicamente um conjunto articulado de três espelhos, que permite mapear o espaço que se estende da linha da visão periférica para trás, abrangendo o espaço à direita, à esquerda e também o espaço posterior, permitindo a visão, inclusive, daquele que se desloca exatamente atrás, sem a necessidade de voltar a cabeça. O movimento pode ser realizado unicamente com o deslizamento do olhar¹⁵⁴, para visualizar qualquer um destes espaços.

Desse modo, todo o deslocamento presentifica o processo como coletivo, mesmo que, naquele exato momento, o veículo esteja trafegando sozinho, pois o acoplamento do sistema de movimentação mecânica ao sistema de observação estético-orgânico definido com a inclusão do jogo de retrovisores, possibilitando ao mesmo tempo o ver/não ler e o não ver/ler que determina o mostrar/esconder como condição do próprio tráfego, já torna evidente os primórdios da sociedade da informação e conhecimento que compartilhamos e onde passamos todos a um processo coletivo de desenvolvimento.

Como todos os dispositivos que, de certo modo, funcionam como extensores do sujeito, o retrovisor possibilita sempre definir uma performance harmonizada com os demais “veículos dotados de sujeitos condutores” também em deslocamento. É um sistema que se torna possível pela operação da imagem apropriada pelo sujeito em retroação sobre a nova imagem, estruturando uma ação do indivíduo sobre o objeto. Essa ação realizada na apropriação e retroação sobre a imagem estrutura-se em um caminho que se estende desde as manifestações sensório-motoras até as abstrações refletidas, num processo contínuo de trocas do nível concreto para o abstrato e vice-versa, onde idéias passam a operar diretamente sobre idéias. Onde a operação no sistema de retrovisão é vista como uma operação das imagens sobre as imagens, tendo como fim a performance, que sempre se dá como uma ação compartilhada, abarcando comportamentos e atitudes de toda a comunidade envolvida.

¹⁵⁴ É claro que para o século XXI este sistema já está obsoleto e começa a ser substituído por atualizados sistemas articulados a GPS, Sistema de Posicionamento Global, cujo posicionamento é dado por satélite norte-americano, e está sendo utilizado ligando o sistema mecânico do veículo a um sistema computadorizado, auxiliando o condutor ou mesmo substituindo-o no deslocamento com o veículo, talvez com uma abrangência impossível para o ser humano, entretanto com um significado que deixa clara a nova natureza híbrida que o define.

Esse “trânsito” que vai caracterizando semestralmente o desenvolvimento curricular é intenso. E a comunidade acadêmica constituinte do curso é totalmente participante/constituída pelo próprio sistema. A referência para a mobilidade do sistema dá-se precisamente através de uma articulação do espaço topológico e do espaço perspectivo, pois o currículo é definido a partir de uma meta estabelecida como um projeto de formação ocorrido no tempo, projetado no currículo em prospectiva, mas que, entretanto, somente se concretiza com o cumprimento de todas as propriedades que são comuns a todos os “veículos”, definindo através da reiteração a organização e planejamento curricular. Desse modo, entre a topologia e a perspectiva ocorre, reiteradamente, um salto do concreto ao abstrato, que se dá sempre em reversibilidade, podendo em qualquer momento voltar ao concreto, e assim tornar possível o ver-não ler e o ler-não ver constituído pela simultânea multiplicidade da direção do olhar.

É essa visão, com um olhar articulado direta e indiretamente, e, sempre em entrecruzamento, definindo o espaço com uma orientação à frente/atrás e à direita/esquerda, tendo como modelo a visão binocular, necessária ao espaço interno da estrutura curricular significada por um panorama¹⁵⁵ em constante permanência e mudança, que define o ser-estar-fazer do artista-professor-pesquisador, participante do corpo docente do ensino superior, atuando na formação do artista. Nessa alegoria que vai sendo construída, esta visão está sendo figurada pela função de “condutor”, tendo como veículo uma das disciplinas estruturadas na grade curricular do Curso de Bacharelado em Artes Visuais, definindo um perfil de formação através de uma articulação funcional que se dá em retroalimentação do artista-pesquisador-curador.

¹⁵⁵A idéia de ilusão e imersão participa do universo perceptivo da arte, e o Panorama é uma forma específica da arte, embora tenha sido marginalizada, tendo sido realizada comercialmente a partir do século XIX, apresentando-se sempre associada à construção de uma visão coletiva. Está na origem do cinema atual, imagem-movimento que articula a imagem no espaço e no tempo. Metáforas como “viagens com o olho” enfatizavam a essência do Panorama como uma suposição de encerramento através da imersão em um espaço potencializado por um apelo aos sentidos. Entretanto é interessante pensar que do lado oposto a esta situação, onde aparentemente o tempo é aprisionado no espaço, está o hábito, onde reiteradamente uma parcela configurada repete incansavelmente a sua forma. Deste jogo entre o efeito da presença e o distanciamento refletido em reiteração, ou seja, entre duas funções constituintes da arte: espectador e observador, um enfatizando o testemunho dado pela presença, e o outro enfatizando o cumprimento presente na repetição; a ação humana tem se elaborado em atitudes individuais que definem comportamentos coletivos e tem na arte um de seus principais veículos de exposição do compartilhamento a que estão todos submetidos. Oliver Grau (2007).

Na direção desse veículo, o condutor encontra-se dentro de um espaço fechado e vê-se em deslocamento, numa velocidade alternadamente construída e desconstruída entre ver-saber-ler pelo movimento simultâneo dos outros veículos. Desse modo, verifica que a todos é assegurado o êxito da performance, e isso se deve a um sistema que permite o trânsito coletivo, organizando-o por meio de sinais ou ainda de SINAES¹⁵⁶. Nesse sistema, as responsabilidades são distribuídas coletivamente e também individualmente, e os indivíduos envolvidos constituem as ações compartilhadas, mas também as enquadram, misturando na performance o sujeito e o objeto.

Desse lugar, investida dessa função, focalizada na abordagem alegórica que enfatiza a interdependência sistêmica concomitantemente à liberdade individual, onde a tomada de decisão é feita pelo indivíduo e dá-se sempre em contraposição, embora pareça depender unicamente de seu livre arbítrio, seleciono como foco principal a estrita necessidade de acesso aos espelhos, pois eu defino esse acesso como condição e possibilidade de ação¹⁵⁷. O jogo de espelhos de um veículo, articulado ao visor compreendido pelo “vidro pára-brisa” e o sistema de sinais luminosos, assegurando a visibilidade e a exposição, protegendo contra a poeira e o vento, ao permitir a visão lateral, direita e esquerda, e a visão posterior, confirma o caminho percorrido em concomitância ao caminho a percorrer.

Todavia também assegura que todos os envolvidos no sistema possam transitar sem que tenham escolhido o mesmo percurso, e, se mesmo assim ocorrerem sobreposições em algumas etapas, estas poderão ser desdobradas, fazendo do espessamento uma densidade constitutiva das misturas e hibridizações

¹⁵⁶ “Sinais” aqui se referem ao sistema de trânsito e os sinais constitutivos da alegoria que está sendo construída, mas também se refere ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior: SINAES, que de certa maneira fecha o sistema de Ensino Superior em retroalimentação presentificada pela avaliação, a partir do mesmo princípio da operacionalidade obtida com um jogo de espelhos que permite a retrovisão. E a eficácia ocorre quer a operacionalidade seja simultânea, como no desenvolvimento da estrutura curricular, quer seja simultânea/ consecutiva, como no sistema externo avaliativo.

¹⁵⁷ É interessante perceber que os espelhos funcionam como o plano de metal recortado que o artista Robert Irwin colocou na natureza, mudando esteticamente a percepção que se teria daquele espaço específico, gerando uma interação mais harmoniosa além de responsiva. Entretanto a relação alegórica do currículo como uma pista e as disciplinas como veículos já é da ordem da estesia que se encontra no último Greimas, provocando o rompimento com o que se costuma ver/ler numa estrutura curricular.

da arte que caracteriza a atualidade, desfazendo possíveis choques e conflitos, quer tenham sido gerados por “engarrafamentos”, “enovelamentos” ou “acidentes de percurso”.

Não obstante, permite também uma espécie de classificação a todos os que participam dos diversos processos simultâneos. A inserção na estrutura curricular é considerada em relação ao tempo de participação, o qual está definido em qualidade e quantidade, acarretando um lugar único no todo e, deste modo, todos os participantes passam a ter múltiplos lugares, desdobrando-se concretamente em distintos actantes.

Encarregada da função de professor-formador do ensino superior de Artes Visuais, ao considerar o currículo do curso como uma estrutura semelhante a uma via com diversas pistas de mão única, que mantém percursos diferenciados que correspondem às disciplinas curriculares, eventualmente interceptadas por distintos cruzamentos com outras vias de mão única e de mão dupla, verifico que a definição dos conteúdos das disciplinas está determinada por uma construção que estabelece as importâncias relativas, relacionando todas as disciplinas. Observo que os veículos e seus respectivos condutores são imprescindíveis ao tipo de estrutura que está sendo focalizado como definidora de um currículo, embora perceba que, igualmente, ambos necessitem de algum tipo de licenciamento para trafegar, mesmo considerando que organização/estrutura e função sejam intrínsecos ao curso.

Com certa regularidade, docentes e discentes enfrentam conflitos que emergem de concepções advindas de usos parciais ou fragmentários, que, embora já estejam caracterizados em um novo desvio da estrutura curricular, com frequência apresentam-se em um processo que se mostra/esconde por um descolamento veículo/condutor. Isso ocorre eventualmente, quando o currículo é considerado pelo condutor como uma pista de mão dupla ou uma autopista, definindo um descaso com o objetivo final em prospectiva, ou mesmo uma projeção excessiva direcionada a este objetivo, ultrapassando os limites temporais estipulados, além de gerar sobreposição com outros veículos/condutores. Desse modo, dá-se uma espécie de esquecimento, eliminando-se da memória o fato do currículo se constituir simplesmente de uma pista de mão única configurada nos próprios veículos que,

coletivamente e simultaneamente, a definem apontando na direção da formação. O descolamento faz com que o sistema padeça de concepções muito particulares, pois elas detonam com a pista (o currículo), além de gerar perdas temporárias ou definitivas, relacionadas tanto ao veículo (a disciplina) como ao condutor (ao professor).

No mesmo sentido desta desconstrução, o currículo de um curso de formação vai-se estruturando também no tempo, e esta estruturação é sempre uma reestruturação que inicia com a fragmentação de sua unidade, pois, deste modo, separa também a multiplicidade da unidade que o compõe. Entre desconstrução e reconstrução, o que era múltiplo no seio da unidade passa a ser visto simplesmente como diferenças, mais ou menos significativas em relação à unidade, entretanto, com isso, também se inicia um processo de autotransformação que pode levar muitos anos até culminar com uma mudança realmente significativa, uma mudança qualitativa, tal como ocorre com a retroalimentação positiva.

Este processo que emerge da fragmentação da unidade e é muitas vezes assemelhado ao descolamento que eventualmente ocorre entre pista/veículo e condutor, está relacionado ao processo chamado de retroalimentação positiva e vai aumentando lentamente o desvio em relação à meta. Poderá, inclusive, vir a transformar os limites do curso, levando a uma ampliação da área de conhecimento, em um processo semelhante a uma estrutura autopoiética, mantendo a organização e redefinindo totalmente sua estrutura, sempre reiterando a relação entre conservação e mudança.

Considerando o caminho de transformações ocorridas na estrutura curricular, desde o surgimento do Curso de Artes Plásticas no Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul até a atualidade, onde a estrutura curricular se insere no Plano Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, correspondendo ao currículo que está sendo abordado neste texto, seleciono três momentos significativos, colocando-os como chave de comutação, tendo como horizonte a série de mudanças constitutivas da área de conhecimento da arte.

O campo artístico sempre se caracterizou pela ambigüidade¹⁵⁸, recuperando no tempo paradigmas que se contagiam e que o constituem através deste contágio¹⁵⁹. A ambigüidade é também para Carlos Zílio (1994) o desafio didático que possibilita a eficácia de uma Escola de Arte. É no questionamento dos modelos que se dá a abertura polissêmica na qual o excesso de significado amplia e multiplica as relações estabelecidas, pois a arte dá-se sempre como presença. Deste modo, a multiplicidade da arte é definida em teorias da arte que não se sobrepõem em opacidade¹⁶⁰, e que acabam por, simplesmente, serem organizadas em paradigmas que são constituídos por aproximações entre teorias.

Um paradigma, conforme Tomas Kuhn (1962), é um conjunto de crenças e valores subjacentes a uma prática, sendo essencialmente transdisciplinar. E uma teoria se define por regras e padrões que correspondem à prática, sendo ambas as definições – paradigma e teoria – significativas para a área do conhecimento da arte. Este significado advém do fato destas definições nos fazerem compreender como os paradigmas artísticos podem ser constituídos por várias teorias que necessariamente não se sobrepõem. As teorias podem-se constituir em séries, tal como os paradigmas, que também podem acabar por serem reiterados através da utilização ou da criação de uma nova teoria, ou ainda a partir da criação de um

¹⁵⁸ A ambigüidade foi afirmada na página 47 da Proposta de Tese, no início do terceiro capítulo, como diferente do campo dicotômico. Pressupõe uma escolha definindo uma paragem, a qual é sempre um enfrentamento engendrado por um encobrimento ou uma escavação, através do ato combinatório do perder/ ganhar que se dá na construção/desconstrução pressuposta pelo jogo do mostrar/esconder da arte.

¹⁵⁹ O contágio é visto por Eric Landowski em seu texto “Sobre o contágio”; *In*: Landowski, E; Dorra, R; Oliveira, A. C. (Eds.) *Semiótica, estesis, estética*. SP: EDUC, 1999, p. 269–278. Landowski parte de uma comparação com o efeito placebo na medicina, nomeando-o como um “efeito sem causa”, reforçando a crença na eficácia de encadeamentos deterministas. Na construção da idéia do contágio, mostra que mesmo um texto que não tenha um estatuto de discurso manifestado, atualizado e reconhecível como tal, poderá evidenciar sua existência *a posteriori*, como resultado de efeitos sobre um sujeito que institui um texto soberanamente a partir da captação operada por um sentido presente, sendo sensibilizado simplesmente por certo caráter de presença. É importante acrescentar ainda que se trata de uma ordem do sensível que se torna inteligível, respondendo a um modo próprio de estar no mundo, enfatizando uma consciência individual entre o gosto e o mundo-objeto. Para Landowski, ainda é o “momento em que o mundo adquire sabor”.

¹⁶⁰ A idéia de sobreposição sem opacidade tem por referência o espaço e se relaciona ao princípio da diferença que é trabalhada em arte através de processos de construção em transparência presente tradicionalmente em matérias de específica utilização artística, onde tudo pode ser visto, tanto pelas articulações químicas da matéria escolhida, como pela reação química entre as matérias utilizadas, provocando a detecção de presença na totalidade do que é visto; o foco está no processo e se desdobra para a ética das relações humanas, pressupondo sobreposição sem anulação, tendo em vista inclusive sutis diferenças. Mas também se evidencia tal como se tem sugerido no meio acadêmico institucional através da construção de hierarquias móveis, constituídas por entre-lugares, ou lugares interconstituídos. Um dos exemplos é docente-discente no enfoque do processo de ensino-aprendizagem.

tratado que organiza as teorias com a finalidade de ensino, articulando um ou mais paradigmas¹⁶¹.

Para o ensino da arte este contágio paradigmático pode ser um dos fatores que caracterizam o momento atual. E isso se aproxima mais de seu sentido verdadeiro, quando a escola de artes vai desdobrando-se em transformações ao longo do tempo, ao renovar os professores que compõem seu quadro docente, sem quebrar o acordo que a instituiu, e, ao invés disso, concomitantemente, realizando novos acordos. Esses novos acordos vão sendo realizados, e, em verdade, não necessitam de consenso, pois o dissenso¹⁶² também é considerado como um fator de renovação, se apresentando como parte definidora do acordo.

O Curso de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS tem-se desenvolvido desde o seu surgimento por esse modo de contágio, sendo constitutivo de sua espessura atual. E na implementação que está sendo realizada na atualidade do novo currículo do curso, os paradigmas de ensino, que estruturam e dão sentido para as performances dos professores participantes do quadro efetivo do corpo docente, se apresentam em hierarquias móveis, sendo possível compreendê-los ainda como correspondendo às orientações constitutivas do perfil da formação artística, próprio da Instituição de Ensino Superior participante de uma Universidade Pública Brasileira também em processo de transformação.

Para esclarecer a idéia de contágio e a presença atestada por essa abordagem paradigmática, escolho três momentos significativos da história do Curso que encontram ressonância, manifestando correspondência aos três paradigmas que o constituem: paradigma acadêmico, paradigma moderno e paradigma contemporâneo.

¹⁶¹ Como exemplo: "Tratado da Luz e Sombra" de Leonardo da Vinci.

¹⁶² A idéia de um acordo realizado abarcando tanto o consenso como o dissenso está em Maturana, no livro "Da Biología à Psicologia", POA: Artes Médicas, 3ª ed., 1998, e também no livro "Del Ser Al Hacer", Las Orígenes de la Biología del Conocer, de Maturana e Bernhard Pörksen, Chile; 2004.

Thierry de Duve em 1994, em uma conferência em *Winchester School of Arts*, na *University of Southampton*¹⁶³, na Inglaterra, uma universidade com ênfase na cooperação interdisciplinar e na colaboração com a indústria, abordou as mudanças de paradigma no ensino das escolas de arte da Europa e América. Enfatizou a presença de três modelos no ensino de arte atual, tratando-os de um modo simplificado e caricatural. Destacou o modelo acadêmico em oposição a um modelo modernista da Bauhaus, contudo apostando no surgimento de uma nova atitude de ensino e conseqüentemente em um novo perfil de artista ainda dentro do modelo modernista tal como uma pós-imagem. Thierry de Duve afirmou que esse perfil de artista surgiu no sistema da arte já em conflito com o perfil de formação das escolas, e, por isso, com possibilidade de vir a transformar esse ensino, mas paradoxalmente implodindo com a própria estrutura que lhe dá acesso ao sistema. Enfatizando as diferenças dos modelos existentes no ensino atual, detectou a presença de três eixos distintos: o primeiro, onde está implicado o talento/método/imitação, o segundo, a criatividade/meio/invenção, e o terceiro, onde estaria implicada a atitude/prática/desconstrução.

É visível e também previsível a correspondência dos três modelos/eixos, trazidos por Thierry de Duve aos três paradigmas mencionados acima: acadêmico, moderno e contemporâneo; embora este último tenha sido definido como pós-moderno pelo pesquisador¹⁶⁴, além de ser construído como parte do modernista. Essa, evidentemente, é a visão própria da filosofia que se volta para a tradição, olhando para o passado, sem se voltar para o futuro. Contudo, como artista e professora formadora em uma escola de arte, com formação artística e formação continuada na filosofia, eu levanto a seguinte questão em relação à visão de Thierry de Duve: “Será que o conflito provocado pelo terceiro paradigma, conforme a previsão anunciada pelo pesquisador, poderia trazer a desconstrução também dos eixos anteriores, somente no *transborder* do eixo, onde estão implicados: atitude/prática/desconstrução?” Ou, ainda, “Será que esta desconstrução constitutiva

¹⁶³ DUVE, Thierry de. *When form has become attitude – and beyond. The artist and the academy*. Southampton: University of Southampton, 1994. In: Ferreira, Glória; Venâncio Filho, Paulo; Medeiros, Rogério (org.). *Arte & Ensaios*, n. 10, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes da UFRJ, 2003. p. 93-105.

¹⁶⁴ Thierry de Duve nasceu na Bélgica em 1944. Lecionou estética e semiologia em Bruxelas, e, a partir de 1992, foi professor de história da arte contemporânea e de estética na Universidade de Ottawa, e, atualmente, é diretor do programa do Colégio Internacional de Filosofia, da Universidade da Filadélfia.

do terceiro eixo, entretanto presente apenas como parte do mesmo, não poderia transbordar, evidenciando, prioritariamente ou inicialmente, um “derramamento” somente para o interior do próprio eixo, tendo em vista a complexa estrutura tripla do eixo, permitindo uma mudança na arte, não na forma, mas, desta vez, no estado da arte?”.

Eu relaciono estes questionamentos diretamente à institucionalização da arte e ao seu novo lugar na sociedade da informação e conhecimento, onde o cultural acoplado ao social busca na arte a compreensão da diferença, entretanto, simultaneamente, permitindo que esta lhe escape¹⁶⁵. Ainda, busco no texto de Thierry de Duve, na conclusão, ou no encerramento, apontar uma escapatória do drástico estado da arte considerada em seu ensino, que foi pintado pelo pensador com todos os aparentes instrumentos correspondentes. Focalizo em seu texto a sua recusa de sugerir uma “cura”, se dispondo, sim, unicamente ao oferecimento de um “diagnóstico”, afirmando que não existe “solução pronta”, ou “ready-made”.

E é esta exatamente que caracteriza a interseção do artista, pois, frente a esta referência, não tem como não se pensar em Duchamp e em sua solução de continuidade para a arte – o também chamado “ready-made” – que surgiu ainda dentro da modernidade, contaminando o paradigma moderno. Entretanto Duchamp teve uma atitude semelhante à relatada por Homero na Odisséia, pois apesar de sua “solução estar pronta” retirou-se e esperou vinte anos para o amadurecimento da idéia que explicitava um novo paradigma artístico¹⁶⁶. Duchamp em sua atitude se assemelhou a Penélope que ajudou na formação de seu filho Telêmaco, até que este pudesse ser “acordado” para a cultura de seu próprio tempo. Durante os vinte anos em que Duchamp “amadurecia sua obra”, simultaneamente evidenciava a atitude estratégica característica de um jogador de xadrez. A arte, como o jogo, é uma área onde os conflitos podem ser dirimidos sem eliminar as diferenças, pois, se assim fosse, se eliminaria a própria arte e também o jogo, considerando que são as diferenças que os constituem¹⁶⁷.

¹⁶⁵ Penso aqui na diferença que faz a diferença como a interface dos subsistemas.

¹⁶⁶ Me refiro aqui à obra de Duchamp já mencionada anteriormente “*Etant donnés: 1º) la chute d'eau, 2º) le gaz d'éclairage*” de Marcel Duchamp, 1946–66.

¹⁶⁷ Faço uma referência ao jogo-brincadeira da arte focado na contemporaneidade por Allan Kaprow, referindo-se a um artista em transformação próprio da atualidade, que, a partir deste novo

No surgimento do Instituto Livre de Belas Artes do Rio Grande do Sul, no princípio do século XX, o paradigma acadêmico se instalou em atribuição a um status legal e legítimo, tendo o aval tanto do governo quanto da sociedade da época¹⁶⁸. Ao Instituto de então correspondia o eixo do talento/método/imitação, que, de certa maneira, supria tanto a mudança necessária à sociedade emergente no Rio Grande do Sul, para a qual a arte ainda não havia sido chamada, quanto à conservação presentificada pelo aval do governo que participou da sua fundação. Entretanto, concomitantemente, à implementação da Escola de Belas Artes junto ao Conservatório de Música, se acentuava na escola a idéia de autonomia, também presente, de certo modo, no paradigma acadêmico, com surgimento das “academias de arte” criadas na Itália no final do Renascimento.

Por outro lado, é importante verificar que o paradigma acadêmico, no que se refere à questão da autonomia da arte, a qual passou a ser vista a partir do Renascimento “como coisa mental” – afirmação várias vezes reiterada por Leonardo da Vinci – se fortaleceu no Instituto Livre de Belas Artes quando a Escola de Belas Artes passou a se chamar Escola de Artes, sendo administrada por um professor do próprio curso: Tasso Corrêa. Essa administração se constituiu com uma especificidade, que hoje, no sistema universitário, ainda é chamada de acadêmico-administrativa, diferindo da político-administrativa, podendo-se pensar na relação dependência/autonomia. Entretanto a administração acadêmico-administrativa também foi ultrapassada, se for considerado o reconhecimento nacional do curso. Para corroborar esta afirmação, concomitantemente, neste período, ocorreu a inserção do ensino da História da Arte na Escola. Articulando curricularmente este ensino a um eixo paralelo ao ensino ministrado nos atelieres, junto ao Atelier de

perfil, poderia desnudar o mito da cultura por seus artistas mesmo, utilizando uma paráfrase do título da obra de Marcel Duchamp: “*The bride stripped bare by her bachelors*”, “*A noiva despida por seus celibatários, mesmo*”. Allan Kaprow é conhecido como o criador do *happening*, nascido em 1927, estudou com John Cage e trabalhou com Nan June Paik no grupo *Fluxus*. Estudou na New York University e desenvolveu durante muito tempo atividades paralelas de artista e professor de arte. Sendo ainda co-diretor do projeto *Other Way*, em Berkeley, o qual consistia da introdução de atelieres de artistas em escolas públicas de nível elementar e nível médio. (Revista do Instituto de Artes da UERJ – Concinnitas – nº 4 e nº 6 – Rio de Janeiro, 2003/ 2004)

¹⁶⁸ Conforme Círio Simon houve um predomínio da tradição no Instituto Livre de Belas Artes, até a administração de Tasso Corrêa, em 1936, diferindo um pouco de Kern e Pesavento que marcam 1930 e 1932 para este mesmo predomínio, tendo o evento externo definido pela implantação da universidade no Brasil. É somente com Tasso Correa, em 1936 que passa a se chamar Curso de Artes Plásticas, introduzindo a modelagem e a escultura e também a História da Arte e a Estética. (*In*: Revista Veritas da PUC-RS, Volume 39, nº. 156, Porto Alegre, 1994)

Desenho, ao Atelier de Pintura e ao Atelier de Escultura, iniciou-se, uma primeira e insipiente relação entre o saber-pensar e saber-fazer próprio do conhecimento da arte.

A arte vista como parte do mundo mental foi o princípio que preconizou a futura autonomia da área já almejada durante o período do Renascimento. Com o surgimento das academias de arte, os cânones artísticos foram estabelecidos através do controle e reiteração. Ambas as características canônicas foram reapresentadas também por Thierry de Duve em seu modelo articulado em eixos, dessa vez, como método e imitação, engatados ao talento, estabelecendo um eixo correspondente ao paradigma acadêmico. Contudo, entre método e controle ou reiteração e imitação, foi gerado, simultaneamente, o princípio de autonomia da área artística, porém ao custo de um rígido autocontrole, pois nenhuma expressão que fugisse ao controle das academias teria lugar na sociedade. Dessa forma, o talento também ficou definido e limitado a um lugar especificado de antemão.

Na história do Instituto de Artes da UFRGS, a autonomia advém da autorização legal e legítima, e, também, da presença do pensar, entretanto é importante apontar que não é o pensar da arte, pois este ficou escondido nos atelieres. A História da Arte é um pensamento sobre a arte: através de uma dobra sobre si mesma, a própria arte deu-se como um outro, um outro pensar, advindo da inserção e inscrição da Arte na História. Desta forma, o paradigma acadêmico fundante do Instituto Livre de Belas Artes pode ser percebido através de certa forma de contágio, que foi sendo desenvolvida internamente, ao dobrar o sentido de autonomia. Fez emergir o paradigma moderno deste outro pensar que a constituiu, em que, finalmente, a imitação vai sendo desconstruída, deixando no seu lugar a invenção, que está colocada no século XX também como motor da história presente na história da arte¹⁶⁹. Todavia a desconstrução da imitação não implicou também em eliminação, passando a conviver a imitação e a invenção, em reiterada desconstrução da primeira pela segunda.

¹⁶⁹ Para Thierry de Duve já não seria história, mas sim trans-história.

A arte da academia libertou-se do método, e com a desconstrução da regra anteriormente imposta pelos cânones acadêmicos, passou a necessitar de legitimação, precisando ser recontextualizada pelo meio.

A partir desta necessidade define-se um segundo momento relacionado diretamente ao paradigma moderno, entre legitimação, contexto e meio, esse se apresenta como legalização, mas vai além, se consolidando com a inserção da arte na universidade, onde o curso passa a sofrer restrições externas, ganhando e perdendo com as regulamentações impostas pela institucionalização.

Aqui inicia e se institui a Escola de Artes do Instituto de Belas Artes – o qual já havia deixado de ostentar a palavra Livre em seu nome – a conexão entre a arte e a educação. Este elo da arte com a educação é legitimado socialmente no início do século XX, e acaba por se constituir e se mostrar no currículo do curso através de uma inspiração interna advinda do modelo “Bauhaus”. Este modelo resgata uma aliança corporativa, articulando o artista ao artesão, em um retorno anterior ao Renascimento, que ressurgiu no início do século XX com a emergência do design, advindo do processo de industrialização da sociedade iniciado no final do século XIX.

Como todas as alianças da arte, que também podem ser percebidas como o processo de secularização da arte, a instituição de arte, antes Instituto Livre de Belas Artes, passou a ser definida como uma instituição de ensino de arte, adquirindo uma licença para o seu funcionamento no Território Nacional, através de uma regulamentação externa advinda do Governo Federal.

Posteriormente, já no seio da Universidade, a arte, presente à instituição, sofre nova delimitação e controle externo pela imposição de uma estrutura curricular redefinida por um currículo mínimo. Entretanto, esta redefinição de limites ganhou uma configuração especial no curso, acordada em sua própria história, e passando a fazer parte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tornando-se um de seus primeiros Institutos, ao custo também da redefinição de seu próprio nome, passando a se chamar Instituto de Artes.

Nessa história que particulariza o Curso de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a concorrência entre o desenho e a pintura sempre foi evidente, e se apresenta no curso, quer seja considerado do ponto de vista da formação, quer seja considerado a partir do perfil do artista egresso do curso conforme sua inserção na sociedade. Esta afirmação se explicita tanto no número de alunos que tem escolhido ao longo do tempo uma ou outra modalidade, quanto na estrutura curricular originária, na qual estava definida uma distribuição eqüitativa da carga horária prevista para cada um dos dois atelieres.

Entretanto, com o parecer 1284/73 que regulamentou a Educação Artística no Brasil, a partir da Lei 5692 de 1971, definindo a Licenciatura na área de Artes, possibilitando quatro habilitações: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. A mudança da estrutura curricular do Curso foi novamente acordada. Desta vez o acordo definiu uma mistura na qual se reuniu as Artes Plásticas e o Desenho, explicitada na própria nomenclatura do curso, Curso de Artes Plásticas, compreendendo os Bacharelados e a Licenciatura, tendo a Licenciatura assumido a determinação contida na lei, chamando-se Licenciatura em Educação Artística, mas com habilitação em Desenho e Plástica. Este conjunto de nomes, construídos em “caixas dentro de caixas”, foi muito pouco percebido, entretanto nesta espessura se definia também uma hierarquização da área de Desenho que se apresentou estruturada no próprio currículo.

Coincidentemente, é esta hierarquia do desenho que esconde/mostra a sobreposição dos dois paradigmas – acadêmico e moderno. Estes paradigmas perpassam o currículo anterior e, talvez, aí resida uma diferença quantitativa/qualitativa em relação ao currículo que está sendo implementado atualmente. A hierarquização do desenho no currículo anterior está caracterizada por uma estrutura curricular na qual o desenho é desenvolvido como disciplina específica do início ao final do curso, passando por uma função de instrumentalização no início do curso. Há pouco mais de duas décadas atrás a área de Desenho passou por uma ampliação, quando o desenho se consolidou como uma linguagem substantiva. A partir de então, o desenho passa a constituir o

currículo também como uma das habilitações curriculares, sem deixar sua definição como eixo e substrato para as demais habilitações do curso.

O desenho ao ser definido com uma especificidade própria na estrutura curricular gerada em sobreposição à instrumentalização, a partir de uma descrição detalhada da estrutura do curso, passou também a possibilitar a observação do segundo paradigma (moderno), contagiado pelo paradigma anterior (acadêmico), entretanto, já com vestígios da presença do terceiro paradigma (contemporâneo).

Esse terceiro paradigma, denominado paradigma contemporâneo, está sendo definido exatamente na passagem abordada por esta tese, que vem focalizando as transformações que estão ocorrendo no exato momento em que se passam. Dizem respeito a transformações da arte, mas estão aninhadas em um conjunto de transformações que vêm sendo gestadas desde a segunda metade do século XX. Acompanham as grandes transformações do milênio, em que as mudanças colocam à mão um novo mundo, mas também, evidenciam um novo modo de ver o mundo.

Interessa perceber a movimentação ampla desse momento que se passa no qual um novo paradigma vai emergindo, unindo-se ao movimento de transformação contingente e localizado em uma área do conhecimento que passa a ser reconhecida, tornando-se necessária para a continuidade do próprio processo. Tornando significativa a articulação desses dois momentos àquilo que nos passa, tenho inscrito nesse enlace a construção e reiteração do conhecimento da arte que vai se mostrando na implementação da estrutura curricular do curso superior de Artes Visuais da UFRGS.

Tecendo os fios da enunciação de um posicionado observador/espectador que vai buscando dispositivos que o façam, em alguns momentos ver-não ler e por outras vezes não ver-ler, também tenho passado a assumir as posições de um sujeito do fazer/conhecer, através de um dizer/fazer, o que, com frequência, e, em recursividade, acaba definindo um discurso em que a comunicação se instala. Estes três momentos se entrelaçam adensando o discurso, e, de certa forma, ligam-se também aos três paradigmas mencionados, possibilitando diferentes percursos

freqüentemente em dissenso, mas necessariamente em acordo, estabelecendo alianças que vão sendo realizadas, sem desprezar os conflitos de idéias, de concepções e também de performances, mas a partir dos próprios conflitos, enfatizando e aceitando as diferenças como uma necessária solução de continuidade.

Para a reapresentação desta complexa articulação, proponho detectar os traçados que vão sendo definidos registrando-os em séries e configurando-os como tentativas aproximativas, que, através de recursivas relações, me levam a esboçar um desenho, que, pelo caráter de desvio ou errância relacionada à implementação da nova estrutura, pode vir a ser definido como um mapa, embora este mapa hoje só possa ser visto como seu próprio território de ação¹⁷⁰.

3.2 A PERMANÊNCIA/ MUDANÇA OU O MAPA E O TERRITÓRIO

Em uma nova aproximação em torno da estrutura curricular do curso de artes, para além da função de professor-pesquisador-curador-artista, compartilhando não somente práticas, mas comportamentos e atitudes, como participante/constituente de uma categoria denominada corpo docente, a qual está definida institucionalmente, encontro à minha disposição as marcas dos diversos percursos trilhados nos exercícios individuais das práticas compartilhadas a cada semestre com os demais professores.

Essas marcas se apresentam articuladas às demais marcas de todos os outros percursos realizados pelos diversos professores que constituem a totalidade do corpo docente do curso e também da universidade. Tal como rastros, elas acabam por definir uma imagem do que se passa, relacionando, no presente, o passado e o futuro. Aonde se re-avalia e aponta para a finalização de um processo

¹⁷⁰ Nesse sentido faço uma referência a Katharine Harmon: "You are here", *Personal Geographies and Other Maps of the Imagination*, 2004. Ela afirma a necessidade de mapas que nós, os seres humanos, temos, e de nosso instinto de mapeamentos tal como a oposição polegar/indicador, implicada em nossa psicomotricidade fina. Afirma também que um mapa nos intriga tanto pelo desenho, os limites apresentados, como pelas convenções implicadas que com freqüência ignoramos.

em implementação através desse movimento prospectivo, especificamente, neste momento de reestruturação curricular. Pois isso confirma, na atualidade, uma aproximação de todas as áreas do conhecimento, onde cada curso da universidade realiza uma mudança mais ou menos radical.

Estar como professor/conductor no Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais, participando da estrutura curricular do curso em uma disciplina/veículo/pista, na implementação do novo currículo, compartilhando em deslocamento as pistas/ via currículo é estar lado a lado com outros 35 condutores que se distribuem em aproximadamente 90 veículos/pistas que perfazem a totalidade da via. Mas é um pouco mais complexo do que números definindo quantidades, pois existem quantidades que diferentemente de uma relação numérica correspondem à escolha curricular do discente, e outras que correspondem à determinação institucional de uma seqüência totalmente obrigatória. Isso para não falar ainda de indicadores gerais do ensino superior que estão tão distanciados da realidade da área de Artes Visuais, que, em se cumprindo, o resultado registrado indicará exatamente o inverso da preconizada eficiência/eficácia do ensino no desempenho da responsabilidade social da instituição.

No período de implementação, a semestralidade é percebida como um processo ocorrido no tempo, simultaneamente à definição espacial de sua configuração. O processo de desenvolvimento, do ponto de vista discente, se torna real em concomitância ao desenvolvimento estrutural das disciplinas.

Esta situação é totalmente nova, pois, até agora, habitualmente, se definia a localização exata de cada disciplina, desprezando qualquer tipo de deslocamento, talvez por separar totalmente a disciplina do professor e também do aluno, em uma configuração abstrata, definindo aproximações e afastamentos demarcados e reiteradamente fixados a cada etapa, em hierarquias fixas, enfatizando as regularidades através de mapas organizados coletivamente pela administração acadêmica.

Até o momento zero da implementação do novo currículo, esta fixação, sempre “religiosamente” reiterada, já se havia transformado em um hábito, e este já

tinha sido totalmente automatizado, sendo que, com isso, acabou também se tornando invisível, até que, finalmente, em algum momento, este procedimento deixou de ser visto, gerando um espaço para a construção de um novo hábito.

Quem dirige veículos automotores sabe como esta automatização é necessária. Entretanto, sabe também que ela pode acarretar a perda da visão, sendo um dos motivos das infrações, que passam a ocorrer a cada vez com mais frequência, ao mesmo tempo em que a relação coletiva entra em colapso, descaracterizando, já em uma situação extrema, o próprio sistema, pois se perdem também os significados, acarretando por fim os acidentes.

A perda da visão com a automação de procedimentos relacionada ao processo curricular anterior foi sendo gerada em um movimento de encobrimento do coletivo, onde passou a imperar o não ver-não ler, substituindo totalmente o mapa coletivo pelo território da ação individual, passando a imperar o *“laissez-faire”*.

Com essa situação invertida como contexto, onde os diversos territórios da ação individual estavam sendo dados como um mapa/fragmento do mapa coletivo, foi iniciada a implementação do novo currículo, o qual passou a atualizar a necessidade de partilhar inicialmente a nova estrutura, com a finalidade de buscar como princípio da ação o mapa coletivo que, no currículo anterior, havia sido esquecido, ao ser dado em substituição.

De certo modo, para continuar a alegoria: os condutores voltaram a ser exigidos, através de uma renovação do “contrato”, pois, agora, com a implementação, novamente, passou a ser necessário o ler-ver. A perda dos limites definiu também o antigo currículo, no modo como estava sendo apropriado pela comunidade acadêmica, como um não-lugar ou um entre lugares, abrindo um espaço para surgimento do novo. A mudança do acordo definindo uma nova estrutura, trouxe no corpo da estrutura curricular um novo paradigma, e com isso também exigiu uma nova atitude do antigo artista-professor, que, passando a ser também pesquisador-curador, assumiu em suas novas funções a presentificação do paradigma contemporâneo, através da desconstrução dos paradigmas: acadêmico e

moderno, muito embora tenha tornado simultâneas a desconstrução e a construção, ao ser instituído.

O paradigma contemporâneo traz a desconstrução inscrita na própria prática e na atitude comprometidas, respectivamente, com a função de pesquisador e curador. Mas, concomitantemente a essa desconstrução e comprometimento funcional, o espaço da ação indivíduo/coletivo encontra um conflito que funda e emerge do espaço institucional, passando a ser um lugar *"in situ"*, onde o mapa e o território passam a ter uma existência autônoma, pois, apesar de estarem sobrepostos, necessariamente, já não se correspondem. O mapa passa a ser seu próprio território, e, por sua vez, os territórios passam a ser acessados por diferentes mapas.

Contudo, esta situação não é uma simples desordem, ou seja, não está isolada, é uma situação que se aninha em séries de situações que caracterizam a mudança paradigmática na contemporaneidade, e, isto acaba acalentando um estado onde todos começam a perceber uma outra ordem, ocorrendo um estado flutuante onde todos se percebem interconectados e permanentemente em construção/desconstrução, quer esta situação seja vista pelo foco da transformação da sociedade em que se insere: estruturalmente fechada e definida em sociedade de informação e conhecimento; quer seja vista pela recursividade determinada por cada atitude individual, que passa a ser definida em novos padrões interconectados.

Para além dessa relação ainda contagiada pelas trocas entre o todo e as partes, mas já participando dessa nova situação no qual as mudanças passam a ser sistêmicas, eu redefino novamente minha participação institucional, colocando-me agora como constituinte de um corpo participante da universidade em reciprocidade aos outros corpos acadêmicos. Nessa situação como corpo docente, eu compartilho com os demais professores da instituição de um estado de transformação cultural que se apresenta semelhante em todas as áreas do conhecimento, em que os sistemas interagem e retroagem, e as atitudes são determinantes externamente e determinadas internamente.

É importante lembrar que essa nova aproximação do Currículo do Curso de Artes Visuais, que agora vou delineando como parte do corpo docente da instituição, ocorre em um período que define um momento específico na implementação do desenvolvimento curricular, constituindo um lugar ainda “em movimento” e por isso com características internas, embora marque uma passagem que se define em uma outra operacionalidade, sem perder a continuidade do processo de implementação.

O momento dá-se exatamente na passagem ao 4º semestre, abarcando um registro do desenvolvimento da etapa inicial do curso – primeiro e segundo semestre, os quais estão organizados por um conjunto de disciplinas obrigatórias – e o registro da passagem para a etapa de desenvolvimento – terceiro semestre, que está constituído no currículo como uma organização por créditos, possibilitando a escolha do discente entre séries de disciplinas alternativas. Desse modo, a partir de uma quantidade substancial e extremamente qualificada de opções, encontra-se estruturado no currículo a possibilidade real de escolha do discente, ao qual são oferecidos diversos percursos curriculares diferenciados.

Este momento do currículo é também o momento estrutural que marca uma mudança qualitativa no modo de construção do conhecimento efetivado pelo discente, considerando justamente esta disponibilidade dada ao aluno para escolher os conteúdos curriculares que comporão a sua formação artística. Estes dois registros constitutivos dos quatro primeiros semestres do curso definem um foco ampliado da mudança e constituem a metade do desenvolvimento previsto no projeto de formação.

Para redefinir a visão, agora como parte do corpo docente do curso participante do corpo docente da instituição, torna-se necessário fazer uma breve parada, tornando possível o afastamento do que corresponde à especificidade das práticas disciplinares e o que compete ao envolvimento com a temporalidade da estrutura curricular constituída no curso cotidianamente. Mas, talvez não seja tão drástico e eu deva dizer, simplesmente, que é necessário fazer uma alteração na escala desse movimento¹⁷¹, que, anteriormente, caracterizou a função de professor

¹⁷¹ Existem alguns discursos que estão definitivamente engatados às transformações da sociedade iniciadas no século XX: é o caso das “Seis propostas para o próximo milênio” de Ítalo Calvino (1999)

formador, o qual foi visto como ministrante das disciplinas e abordado em alegoria como um “condutor”, como possibilidade de visão e deslocamento em processo concomitante ao desenvolvimento curricular.

Com esse novo procedimento, eu pretendo viabilizar outra aproximação com o currículo do curso, voltando o olhar para o conjunto da estrutura que o define, à luz do que tem sido concretizado até o momento e que está estrategicamente sendo apontado. Esta aproximação também é compartilhada por todos os professores do curso, em dissenso e consenso, entretanto é definida e acordada sempre em situação de organização acadêmica, onde o acordo se faz mediante atitudes construtivas e desconstrutivas, em referência tanto aos sujeitos participantes quanto aos limites institucionais.

Distintas percepções emergem desta atitude em relação ao currículo, em manifestações que perpassam a desconstrução do que se acordou em um outro momento, e são recebidas por todos como uma possibilidade de revisão tanto do acordo, essencialmente coletivo, como das práticas individuais. Essas manifestações ocorrem por conta da experiência advinda das mudanças já introduzidas e apropriadas pelos novos alunos ingressantes a partir do ponto zero da implementação, como também pelos alunos que ainda se encontram ligados à estrutura do antigo currículo, o qual tem sido redimensionado na experiência discente em situação de extinção simultânea à implementação do novo.

Em dois anos de implementação, a mudança foi vivenciada efetivamente pelo corpo discente. Os alunos ingressantes do novo currículo inicialmente foram contagiados pelo currículo anterior, entrando em consenso com atitudes do corpo discente do curso. Este corpo discente de “veteranos” do curso, estando em posição avançada dentro do curso de formação escolhido pelos “calouros”, passaram a ser vistos a partir dessa situação privilegiada¹⁷², muito embora esta posição possa ter-se

e é impossível deixar de mencionar aqui, especificamente o seu discurso sobre a Rapidez, onde ele se refere à especificidade das narrativas com o tempo determinado na duração através de liames ou desenhos em longas curvas ou ziguezagues. Contra qualquer medição do tempo, se impõe a máxima: “apressa-te lentamente”.

¹⁷² É importante lembrar que esta relação abordada aqui, especificamente pelo viés da mudança curricular, é parte de ritos de passagem que têm se perpetuado na história do ensino superior brasileiro, que são reiterados a cada novo grupo que ingressa nessa etapa de ensino, e tem sido

enfraquecido, pois foi registrada a partir do contexto de um currículo em extinção. Por sua vez, o corpo discente do Curso de Artes Visuais correspondente a esse currículo em extinção, embora tendo acordado com o corpo docente e preconizado a mudança, se definiu tanto em consenso como em dissenso em relação ao currículo novo.

O exercício da mudança tem definido comportamentos individuais contrários à implementação do novo, mesclados entre moderados e radicais, além de também ter evidenciado algumas posições institucionais advindas de atitudes emergentes de grupos organizados em centros de lideranças acadêmicas posicionados declaradamente em dissenso ao processo em andamento.

Este quadro inicial, no qual se tem ouvido a “voz do dissenso”, que está presente em todos os acordos e busca um espaço de exposição, recuperando-se de um aparente abafamento pela tolerância do próprio acordo, ocorreu, em maior ou menor grau, em relação tanto ao corpo discente quanto ao corpo docente. Mas, talvez isso faça parte de todos os processos de mudança, que sempre compartilhem a extinção e o vir-a-ser; entretanto, em alguns se torna tolerantemente visível pelas múltiplas camadas que constituem a complexidade do processo.

Esse é o caso do processo de mudança da estrutura curricular de um curso de formação, pois envolve desde práticas individuais em contextos coletivos de formação compartilhados com os pares, do ponto de vista dos docentes e também dos discentes, até os contextos institucionais internos e externos à estrutura, ao currículo, ao curso e à instituição.

Todo esse processo também pode ser visto como uma forma de relacionamento entre conservação e mudança e caracteriza a transformação autopoiética, conforme foi construída por Maturana e Varela (1984). É possível de ser percebido em contextos institucionais inseridos em contextos culturais em

representado por comportamentos de subserviência forçada entre calouros e veteranos. Durante o regime de exceção funcionava como uma paródia ao sistema, entretanto agora revela uma falta de visão dos acadêmicos, que, sem perceber, passaram a assumir as atitudes para as quais brandiam a sua crítica.

transformação, como foi, de certo modo, anunciado por Bateson (1979), algum tempo antes de ser construído por Maturana e Varela.

As transformações são definidas em leis, diretrizes e regulamentações político-sociais, ou acadêmico-institucionais, entretanto a mudança nos contextos correspondentes não ocorre por decreto, ela vai-se concretizando na medida do enfrentamento dos conflitos emergentes dos próprios contextos envolvidos, redefinindo limites que se determinam através de novos acoplamentos estruturais.

Dessa forma é significativo focalizar a mudança ocorrida na relação do ingresso anual no novo Currículo do Curso de Artes Visuais. Considerando o primeiro e o segundo ingresso, a diferença de atitude dos calouros em relação ao currículo em implementação se apresentou de forma radical entre o dissenso e o consenso, apresentada por uma atitude de rejeição e uma atitude de aceitação. Essa diferença se manifestou tanto na mudança de atitude do primeiro grupo, na passagem do primeiro para o segundo ano de curso, quanto no segundo grupo de ingressantes em relação ao primeiro.

Mas, a mudança também começou a se manifestar entre os alunos veteranos, que passaram, inversamente, a ser influenciados pelos calouros. Na troca de informações, os veteranos têm solicitado em proporção crescente a transferência para o novo currículo, o que demonstra a tentativa de vivenciar integralmente o espectro da mudança do que está sendo extinto e do que está surgindo.

Esse corpo discente especial, de constituição mista formada entre a antiga e a nova estrutura, define um “corpo discente de passagem” que funciona como ponte de uma estrutura à outra, além de incorporar um testemunho positivo da conservação necessária ao processo de mudança, trazendo um aspecto positivo do antigo currículo e defendendo a necessidade de reiteração do mesmo dentro do novo.

Nesse sistema curricular, que também é parte da estrutura institucional, onde a unidade e a multiplicidade se constroem mutuamente, através da desconstrução e da reconstrução, onde as ações não são isoladas, ocorrendo

sempre em compartilhamento, gerando cadeias ou acoplamentos, sempre é necessário um mapa, pois este possibilita um tipo especial de acesso que é especificado em funções, permitindo o tráfego. Entretanto, é o trafegar que dá sentido ao mapa, o qual não substitui o território da ação com seus diversos movimentos, mas termina por gerar tantos mapas quanto o número de alunos transportados a cada semestre.

É este mapeamento da formação que faz de cada mapa o seu próprio território, pois são intransferíveis, inscrevendo os sujeitos em um espaço onde finalmente as ações foram individualizadas, ao custo de transformá-los todos em actantes da linguagem que os reúne¹⁷³ em processos continuados de formação superior em contínua enunciação.

Do corpo docente, é esperada sempre a mudança, um desenvolvimento, que na atualidade vai-se dando de uma forma contínua e micrológica, atendendo a uma solicitação externa, mas também interna, pois os sujeitos estão inscritos em uma posição inversa à posição que inscreve o corpo discente no sistema e atuam em reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem. Muito embora somente com a mudança curricular tenha sido evidenciada a continuidade do processo de formação, e o ensino tenha incorporado o aprender a aprender, abarcando a autonomia do aprendiz, se aproximando mais do significado da relação discente – docente, e abrindo, desta forma, também uma brecha para trabalhar o conflito artista – aluno, no desenvolvimento do aluno-artista.

Essa mudança já vem sendo realizada cotidianamente por cada professor-pesquisador-curador-artista como ação e transformação inscrita na dinâmica de seu próprio pensamento em um caminho de dupla participação, como a lendária figura do Colosso de Rodes, que se inscreve como presença em mais de um território, pois tem cada um de seus pés colocado em uma margem.

¹⁷³ Reúne está sendo utilizado em uma dupla referência, individual: referindo-se a um sujeito da linguagem construído e desconstruído em figuras actanciais, possibilitando simultaneamente a comunicação e o sentido; e institucional: referindo-se ao Projeto Reúne do Governo Federal que finalmente engata as Universidades Federais num único projeto, articulando o último elo de um processo de controle e retroalimentação, possibilitando às universidades um autocontrole e redefinição constante de seus próprios limites, levando a um crescimento, sem acarretar a perda de sentido dentro do todo do qual são apenas uma parte.

Quer o foco esteja voltado para o aluno, evidenciando a formação do artista na estrutura curricular, quer esteja voltado para a instituição, evidenciando a formação do pesquisador, o processo sempre põe em evidência a própria mudança, pois no referencial “arte e instituição” um sentido de renovação está presente e na atualidade se define tanto em uma como em outra.

Essa posição de mudança está definida em geral como uma vanguarda individual e sempre em contraposição à permanência institucional definida em retaguarda, na reiterada estrutura curricular que ocorre a cada semestre, a qual se efetiva na repetição constituída pela renovação do corpo docente. Entretanto, em períodos como o que está sendo abordado nesta tese, onde a mudança é radical e está definida institucionalmente, a tendência é a emergência de um “corpo docente de passagem”, à semelhança do “corpo docente de passagem”, embora em sentido inverso. Pois, inversamente ao caminho encetado, “o corpo docente de passagem” passa a expor uma posição conservadora, mas possibilitando também, tal como o “corpo docente de passagem”, resgatar através da experiência os elos com o currículo anterior, levando o corpo docente a um papel acadêmico-institucional que visa a recuperar institucionalmente parte do que havia sido descartado anteriormente em prospectiva.

A dinâmica do processo de implementação funda novos lugares, embaralhando os hábitos há muito adquiridos pelo corpo docente, levando à reconstrução das práticas individuais, o que nem sempre é confortável, mas é exatamente este desordenamento que torna possível perceber a dimensão da transformação institucional em ação através dos indivíduos que constituem a instituição.

O mapa do currículo de um curso, para além da implementação, já está constituído em múltiplas camadas, e, desde o primeiro momento, expõe seu quase corpo-mapa, no qual o referente vai-se dando no tempo e na configuração do percurso realizado anteriormente em narrações, através da oralidade e do pensamento, que, em abstração pressuposta por uma negação da prática, se propunha a rearticular as diversas camadas institucionais já em eminente desacordo.

A diferença de um currículo em implementação para um outro com 30 anos de exercício é a transparência, não como oposição à opacidade, considerada em relação ao espaço em um sentido positivo, mas em relação ao tempo, como desaparecimento, apagamento, pois a transparência também tem seu viés negativo. Quando associada ao tempo, a transparência dá-se como desaparecimento, ocorrendo como se o currículo fosse se apagando na mesma medida de seu exercício, e, em algum momento, os indivíduos percebem que ficaram à deriva. Nesta deriva, os professores acabam por transformar a sua prática em um caminho tão particular que não possibilita mais o transporte coletivo.

Com a implementação de um novo currículo, este volta a ser percebido como um mapa, entretanto essa percepção ocorre somente pelas múltiplas referências que o constituem, pois esta multiplicidade que corresponde ao próprio corpo docente que o gerou e o está implementando possibilita percursos que abrangem uma diversidade de caminhos, incluindo os conhecidos e também os desconhecidos. Mas, justamente, por esse motivo, ao docente sempre deve ser dada possibilidade de escolha, podendo realizar qualquer traçado, fazendo jus à sua nova função de professor-pesquisador, pois as marcas inexistem ou ainda são indelévels, e estão constituindo-se nesse novo enlace com a pesquisa, ocasionando uma mudança, a partir da qual deverão começar a produzir os primeiros sulcos, tal como a preparação de um novo terreno, em múltiplos acessos, como diria Gregory Bateson, para, quem sabe no futuro, com a diversidade das colheitas realizadas, o conjunto possa vir a tornar visível novamente o mapa.

Pois é certo que o que nos prende a qualquer mapa é o caráter de exposição presente nas marcações daquilo que foi escolhido para ser mostrado, e, pelo mesmo motivo, vai sendo transformado pelo uso, quando nos constituímos como protagonistas da ação por este orientada. Esse é o processo de engendramento constante do instinto de mapeamento presente em cada actante, independente da posição em que se encontre, tornando visível novamente as bordas que vão definindo os significados que vão sendo engendrados.

3.3 A MUDANÇA/ PERMANÊNCIA OU O CURRÍCULO COMO UM GPS

Pensar em um currículo de um curso de formação superior em Artes Visuais na atualidade é também olhar para as transformações que ocorreram no século XX e que definem e caracterizam o século XXI. E isso diz respeito tanto às mudanças sucedidas no século passado quanto ao modo como foram implementadas e têm participado do século atual, determinando um “campo expandido”¹⁷⁴ do foco da mudança ocorrida, ao acrescentar os implementos indispensáveis à sua concretização.

Dessa maneira, é facultado também focalizar nas mudanças unicamente as formas de operacionalização e apresentá-las como constitutivas na abordagem escolhida para o desenvolvimento da tese. Posso indicar com certa ênfase somente os dispositivos indispensáveis que estão sendo construídos com o objetivo de provocar aproximações, sem declinar dos afastamentos. Ou ainda, aqueles que têm possibilitado a comutação de breves iluminações a oclusões, mas principalmente ficando na espreita do momento preciso em que é permitido detectar o crescimento,

¹⁷⁴ Eu faço uma breve reflexão sobre o conceito de “Campo expandido” em um texto referente à conferência proferida no evento “Olhando desenhos”, em 12 de junho de 2000, no Museu de Arte do Rio Grande do Sul, e revisado em 14 de março de 2006, para adequação à publicação na Internet. Campo expandido é um conceito utilizado por Rosalind Krauss (1998) em seu livro “Caminhos da Escultura Moderna”. A autora é uma pesquisadora norte-americana com formação filosófica que atua como crítica de arte. Ela constrói o conceito de “campo expandido” através da constituição de um pensamento paradoxal, tendo como base a dupla negação, utilizada a partir do conector lógico “nem, nem”, um conector proposicional de sentenças lógicas, que define uma situação em que “nem isso, nem aquilo são verdadeiros, muito embora sejam verdadeiros simultaneamente isso e aquilo”, o qual também foi utilizado por Merleau-Ponty na construção Fenomenológica da Percepção. O conceito de campo expandido surge a partir da reflexão sobre as mudanças observadas, a princípio, na escultura, onde é constituído um esquema em substituição à tradicional categoria artística utilizada para abordar o objeto de arte, o qual passa, então, a ser um objeto da cultura. Esse esquema de pensamento é a tentativa mais aproximada de fazer uma reflexão que possa corresponder à complexidade do objeto e sua teia de relações. O esquema é formado por dois tipos de relações contraditórias e duas relações de implicações, que se transformam em relações de contrários. A leitura simplificada que se faz deste esquema é a seguinte: O campo da escultura, expandido logicamente pelo pensamento, aceita a ampliação da escultura, a qual passa a ser vista e concebida como paisagem e arquitetura, embora fique muito claro que a escultura não é nem paisagem nem arquitetura. Esse pensamento expande seu foco, passando do objeto ao campo, e, por sua vez, é essa passagem pressuposta pelo sujeito ontológico que permite o surgimento do sujeito da linguagem. É nesse campo lógico expandido em pressuposição que a semiótica do texto se constitui através de uma nova pressuposição apresentada em metalinguagem que se abre à multiplicidade significativa do sujeito tensionado em um percurso gerativo da significação. Eu localizo desde o início de meu texto esta passagem, entretanto no texto eu participo e constituo “a outra margem do rio”, como construí metaforicamente no início da tese, significando estar no campo expandido da própria linguagem, abarcando as multiplicidades daí advindas em um perene processo de enunciação.

mas também a diminuição. Enfim, as escolhas têm permitido mapear lugares que se apresentam simultaneamente em contração e em expansão, que mostram objetivamente quando essa interação paradoxal é fruto de algum tipo de empuxo, ou de algum tipo de empurrão, fazendo do próprio dispositivo uma parte constitutiva do que está sendo abordado.

Nesta perspectiva, que se aproxima tanto do universo topológico, eu deambulo com meu olhar, buscando mais alguns pontos esquecidos ou encobertos, que possam presentificar as características mais recônditas do escopo desta tese. Desse lugar onde estou não tenho mais um único ponto de vista sobre o objeto, e isso é perfeitamente explicado pela matemática ao colocar lado a lado os referenciais perspécticos e topológicos, pelo simples motivo dos movimentos do sujeito serem simultâneos aos movimentos do objeto, provocando e sofrendo concomitantemente o movimento preconizado por este. Mas, principalmente, por eu ter escolhido resgatar o campo de visão ao invés do ponto de vista, colocando-me como um sujeito semiótico, por estar inserida no objeto além de participar “activamente”¹⁷⁵ de sua dinâmica estrutural em transformação reconstituindo-o na linguagem.

Primeiro, ao pensar em Artes Visuais, eu me deparo com o amplo universo da imagem¹⁷⁶ no escopo desta nova nomeação da área¹⁷⁷. É um universo onde já estamos todos submersos, e isso também já contando com o fato de as próprias imagens constituírem, na atualidade, a expansão de seu universo de atuação para além da forma visível. Pois, quanto a isso, refiro-me a esta expansão, especificamente à relação imagem digital/ imagem analógica que pressupõe concretamente o ver/ ler como constitutivo da elaboração da imagem.

¹⁷⁵ Aqui eu faço uma mistura entre a ação de um sujeito ontológico e a ação de um sujeito lógico definida em um quadro actancial.

¹⁷⁶ Imagem em semiótica visual é uma unidade de manifestação auto-suficiente, como um todo de significação, entretanto destacam-se duas atitudes: como texto-ocorrência e como mensagem icônica (comunicação). Na semiótica do texto a iconicidade é efeito relativo a determinações culturais, o que acaba por submeter o produtor de imagens às regras do “faz de conta” cultural. Greimas e Courtés, 1979.

¹⁷⁷ Conforme “Dicionário Aurélio Básico”, 1988, na “Visualização” está implicada a transformação de conceito em imagem, real ou mentalmente visível.

Segundo, ao pensar na formação superior e nos novos lugares dessa formação, como os laboratórios de pesquisa, e, principalmente, os emergentes espaços de trocas e compartilhamento da informação, detecto concomitantemente uma nova expansão. Esta percepção se confirma com a implementação da formação continuada, redimensionando a formação superior, a qual vem a passos largos se inserindo em um outro universo formado por redes, que, na atualidade, ocorrem e também constituem o universo denominado virtual. Hoje, as redes configuradas tornaram-se imprescindíveis à pesquisa; a exemplo da world wide web, com linguagens de utilização definidas por seus protocolos especificados internacionalmente tal como o http, que tem aproximado espaços acadêmicos de espaços não acadêmicos, por vezes, inclusive, aproximando espaços muito distanciados da academia, entretanto separados unicamente por uma senha de acesso e com frequência prescindindo desta.

Esses novos lugares acrescentam ao universo da imagem um outro mundo: dito virtual. E acarretam a transformação desse primeiro universo que participa da atual nomeação da área de Artes Visuais – o universo da imagem – pois perturbam exatamente onde esse novo espaço virtual rivaliza e arrebatada, tanto o espaço simbólico, como também o espaço do imaginário. Esta transformação acaba por redefinir estruturalmente a própria ordem do poético.

Contudo, é importante sublinhar, que todo este “estado de coisas” transformado está para além das distâncias, e a liberação comunicativa, através da telecomunicação, vai a cada vez se aproximando mais de uma curva assintótica onde a própria distância já perdeu o sentido. Ou talvez, se poderia dizer que, nesse caminho sem volta¹⁷⁸, passe, simplesmente, a reafirmar-se o que foi dito por Barthes (1987) “o meio é a mensagem”, correspondendo esse meio a esse território reiteradamente mapeado, entretanto ainda completamente inexplorado.

Terceiro: pensar no Curso de Artes Visuais, dobrando-o “em curso” para encontrar o currículo em transformação através de uma abordagem significativa, definindo-o como um desenvolvimento do tempo e também no tempo, levou-me ao

¹⁷⁸ A curva assintótica na relação matemática entre variáveis define a tendência ao infinito.

centro da mudança, acabando por redefinir os limites presentificados na tese, os quais por sua vez foram sendo mostrados em oscilação entre presença/ausência e presença total. Contudo, talvez não tenha ficado claro que, para chegar a essa oscilação, foi necessário pressupor também uma nova tipologia de cursos, incluindo os cursos de formação superior surgidos no final do século XX, definidos por novas modalidades, entre as quais se encontram os cursos à distância. Novamente, esta inclusão pode ser resgatada por uma convergência com a redefinição do universo da pesquisa. Paradoxalmente, as distâncias são eliminadas quando se definem dentro desse novo universo informacional, ou seja, ao fazer parte de uma ciência da informação, pois, ao se mesclarem uma e outra – ciência e informação – no tratamento da segunda através dos dispositivos de manipulação da primeira, os equipamentos e procedimentos especificam e processam simplesmente os “dados”, ou seja: o universo abordado passa a ser totalmente presente, onde o “não dado” simplesmente inexistente.

E, quarto, finalmente, já totalmente em submersão, detectando as interrupções e oclusões dentro do próprio paradoxo, tal como tem sido visto/não visto recursivamente em convergências e paralelos constituindo a idéia de currículo. Apesar da mudança, tenho conservado a oscilação por essa via apresentada simultaneamente em convergência ou concorrência, mas também em paralelo, e inclusive, fazendo desta um caminho que, na impossibilidade de ser traçado, vem sendo tracejado entre interrupções que atestam ora o princípio, ora o fim compartilhado.

Estar inserido em um espaço paradoxal poderá, talvez, ser tal como pensar na própria idéia de estrutura onde o geral e o particular deverão ser enunciados, e não somente isso, mas deverão ser interdefinidos exatamente naquilo que os mantém juntos, enlaçando-os em permanente enunciação.

Nos limites deste conceito de paradoxo, é possível que também Maturana e Varela tenham encontrado a chave da estrutura autopoietica. E talvez com ela tenham sido levados a engatar o conceito de organização ao conceito de estrutura, estabelecendo uma relação em que está implicada a permanência e a mudança. Mas, ainda, em boa hora, talvez tenha sido esta última, a mudança, definida por uma

total presença ao ser dada como única escolha em um caminho já em desenvolvimento. Essa presentificação pode, finalmente, possibilitar a apreensão nesse processo, tanto da construção como da desconstrução, ao fazer com que o caminho não se reporte a um fim como um possível progresso nem a uma origem como determinante das escolhas, mas sim ao próprio movimento que, reiteradamente, se encontra em processo de redefinição, definindo-o como uma nova forma de conhecimento encaixada¹⁷⁹ em uma teoria¹⁸⁰. Pois assim é na Teoria da Autopoiese, na qual o redimensionamento dos limites faz do movimento uma autotransformação, que passa a ser dada como a única e exclusiva finalidade de conservação. É evidente que toda a escolha, assim realizada, dá-se pelo positivo, e a inserção do negativo só poderá ocorrer se puder compor com a positividade ao escolher a vida¹⁸¹, ou, ainda, é evidente que o positivo corresponde ao ser que abarca o ser e o não ser dentro da vida em reciprocidade constituída como uma positividade.

Percorrendo o caminho da mudança que também tem sido obtido através da permanência, acabo por me aproximar do paradigma contemporâneo da arte no qual as ações compartilhadas entre artista/ professor/ pesquisador/ curador definem uma nova forma de funcionamento da arte, a partir de atitudes inseridas culturalmente, para somente então serem acopladas ao social. Desse modo, ainda se pode falar dos outros paradigmas artísticos e inclusive acessá-los e recuperá-los neste novo estado ou estatuto¹⁸² da arte, mediante um novo código de acesso dado pelo paradigma atual.

¹⁷⁹ A idéia de encaixe está sendo utilizada em aproximação à idéia de acoplamento, entretanto neste momento me interessa enfatizar a idéia de caixas dentro de caixas como uma metáfora do acoplamento, onde na independência de cada “caixa”, a diferença é dada pela relação de semelhança e dependência na relação de continente-conteúdo que existe entre elas.

¹⁸⁰ Talvez se possa referir como “bioteoria do conhecimento” a “Teoria Biológica do Conhecimento” de Maturana e Varela, também conhecida como “A árvore do conhecimento” (1984).

¹⁸¹ Para Greimas/ Courtés, 1979, vida é o termo positivo da categoria vida/ morte, considerada como hipotético-universal, como uma primeira articulação do universo semântico individual, fazendo contraponto ao universo semântico social, com a categoria cultura/natureza.

¹⁸² Estado ou Estatuto aqui se refere à dupla natureza que constitui a arte, o estado natural e o estado instituído, mas também joga, brincando com a inversão, que ocorre na arte, da relação entre organização e estrutura, considerada na biologia humana, pois na arte todos os estados têm sido instituídos, sendo a relação entre o natural e a lei apenas uma imagem estabelecida simplesmente por uma questão de códigos e regras simultaneamente próprias e impróprias.

Desse lugar de observação, já me encontro afastada da visão panorâmica, muito longe da construção do olhar coletivo e dos passeios binoculares simultâneos ao deslocamento. Vou aos poucos me ensimesmando, e, em absorção, volto o olhar para a própria estrutura que dá acesso a esse meu olhar. Esta atitude de tentar encontrar o olhar do olhar e não a coisa a que este olhar dá acesso acaba enfim por desconstruir o próprio olhar, que se apresenta a si mesmo simplesmente como um código, como um registro inscrito em um mapa individual e intransferível, concomitantemente, em permanência e mudança.

É com este novo dispositivo que volto a olhar o currículo do Curso de Artes Visuais da UFRGS, e este dispositivo me “traz à mão” um mapa cujo acesso tem que ser a cada vez reconstruído por cada um que o “tem à mão”, pois apesar de ser reiterado como natureza compartilhada por todos, não está acessível ao outro. Mas que utilidade teria um dispositivo que não serve a mais ninguém a não ser a si mesmo?

Ao tentar encontrar uma saída para o impasse provocado por esse novo dispositivo totalmente inútil à construção do olhar, me deparo também com a ausência/presença do outro, pois este olho que tenho à mão e manipulo na perspectiva de “meu próprio ponto de vista” simplesmente é um estorvo a qualquer passeio do olhar. Pois, sendo totalmente presente a si mesmo, acaba por provocar uma cegueira especial, tal como a metáfora de Saramago no “Ensaio sobre a cegueira”, onde os limites são perdidos não pela falta, mas por excesso, excesso de luz¹⁸³. E é esta nova situação que define um novo tipo de contágio, que se dá não mais somente por contato, mas também em situação de afastamento, pois a cada um é dada totalmente a sua própria onipotência. E é frente a este olhar onisciente e onipotente que tenho empreendido esta odisséia em que a cada etapa eu vou fechando e encobrendo os olhos, fazendo com que o já visto volte a ser visto, entrevisto através do visto e não visto conscientemente negociado entre o ver e o ler, mas principalmente dependente do mostrar.

¹⁸³ É interessante resgatar no texto de Saramago o fato construído como primeira manifestação da “doença”, que ocorre justamente em um condutor de um veículo em meio a um intenso movimento do trânsito.

E, paradoxalmente, nessa nova espécie de contágio, percebo o mapa ao qual somente individualmente tenho acesso, pois ele só servirá enquanto seu próprio território, ou seja, enquanto informação de si próprio como um outro, o que também passa a redefini-lo como fundamento de uma linguagem, através de uma metalinguagem¹⁸⁴, que, entretanto, é enunciada como metassemiótica¹⁸⁵, através de metadados¹⁸⁶ em um constante processo de enunciação.

Mas isso eu tenho tentado construir desde o início deste texto no qual a linguagem foi me permitindo compartilhar descrições e visões em figuras actanciais. Figuras que foram mostrando/escondendo estados e posições distintas e sempre enlaçadas, definindo hierarquias móveis, ao utilizar relações tensionadas em um quadrado semiótico, articulando o fazer e o pensar em um caminho que tem perpassado o ver/não ler e o ler/não ver como um instrumento ou dispositivo no percurso geracional da significação. Tenho movimentado-me em interstícios, entre os limites precisos de todos os espaços que até agora eu venho tentando configurar/encontrar/apresentar¹⁸⁷. Entretanto, somente os metadados relatados em descrições, ou por vezes em narrações, não foram suficientes, pois parece que a presença sempre escapava, ao se constituir com o seu inverso. Desse modo, fui encaixando caixas dentro de caixas, trouxe outros arquivos, alguns, inclusive, guardados em custódia, também não deixei de criar textos dentro de textos, ou ainda imagens dentro de textos, chegando ao extremo de utilizar imagens dentro de imagens, onde acabei, por fim, a introduzir novos textos.

Ainda que desde o início desta tese eu tenha esclarecido a minha situação, ao tentar tornar claro, recursivamente me voltando sobre a impossibilidade que me acomete de sair de minha situação de artista/professor/pesquisador, participante,

¹⁸⁴ Metalinguagem é um termo introduzido pela Escola de Viena e a Escola Polonesa (lingüística) pela absoluta necessidade de “distinguir a língua que se fala da língua da qual se fala”. Posteriormente, o conceito foi adaptado por Hjelmslev às necessidades da semiótica, onde o morfema “meta” serve para distinguir dois níveis: o de linguagem-objeto e o de metalinguagem.

¹⁸⁵ Hjelmslev distingue semióticas conotativas das metassemióticas (ditas científicas) e nestas últimas têm-se as que se referem à própria problemática da metalinguagem, novamente dita como científica, e também as não-científicas que correspondem à definição de semiótica.

¹⁸⁶ Corresponde ao “Metatermo” constituído na semiótica, e apresenta a relação tomada como eixo semântico constituído como categoria, podendo ser também tomada como um termo contraindo a relação com um outro termo de mesma natureza, definindo um novo nível de hierarquia superior, ditos metatermos complementares.

¹⁸⁷ Correspondentes à artista/pesquisador/professor.

constituído e constituindo o objeto da pesquisa, isto só vai ficando evidente nos diversos modos de usar os instrumentos que vou escolhendo e descrevendo no próprio texto.

Como artista/professor/pesquisador, o sujeito da linguagem, sempre travestido em figuras actanciais, tem buscado configurar novos instrumentos, sem se afastar da compulsão da imitação¹⁸⁸ que, por princípio, lhe acomete e, por fim, revela-se em figuras actanciais constituídas no texto como dispositivos¹⁸⁹ semelhantes aos usados pela ciência. Igualmente, este sujeito da linguagem também tem dado muitas voltas, de forma a mostrar todas as faces constitutivas dos dispositivos, e neste caminho também vai tentando encontrar novas maneiras de utilizar os velhos instrumentos já de “domínio público”¹⁹⁰, conhecidos por seu uso comum, às vezes falsamente pueris, banais, corriqueiros e cotidianos e, aparentemente, completamente conhecidos por todos.

Mesmo assim, eu não consegui suprir os buracos que foram surgindo no texto, chegando ao ponto de parecer que quanto mais eu ia acrescentando referenciais para as descrições, mais esburacado ia ficando o texto. Mas, com isso pensei que, talvez, o motivo pudesse residir nas distâncias, pois estas, a cada expansão, iam sendo inversamente referidas como novas tentativas de aproximação na busca pela total identificação.

Para culminar, o único momento em que tentei discorrer a respeito da formação que faz parte de minha prática cotidiana, estando frente à máxima proximidade presentificada pelos hábitos já incorporados, estive, simplesmente, “a

¹⁸⁸ Walter Benjamin (1992) em sua obra “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, a qual é emblemática das transformações da arte no século XX, afirma que por princípio a obra de arte sempre foi reprodutível. E ainda: “O que os homens tinham feito sempre pode ser imitado por homens. Tal imitação foi também exercitada por alunos para praticarem a arte, por mestres para divulgação das obras e, finalmente por terceiros ávidos de lucro.” Talvez aqui se reitere novamente a relação artista/pesquisador/professor, e também se possa fazer a crítica da inserção da função de curador – sobreposta à função de professor e também contraposta à função de terceiros que, em semelhança ao curador, se definem em direção contrária, confirmada por Benjamin como ávidos de lucro.

¹⁸⁹ É significativo lembrar aqui que em um dispositivo sempre estão sobrepostos o meio e o fim, pois é definido como um conjunto de meios planejadamente dispostos com vista a um determinado fim.

¹⁹⁰ Domínio Público é também o nome de um site onde o Governo Federal disponibiliza obras de arte que já fazem parte do Patrimônio da Humanidade e podem ser utilizadas sem qualquer tipo de pagamento por direitos exclusivos de propriedade particular.

correr”, inserindo um sistema “ad hoc”, o sistema de trânsito, unicamente para poder mencionar um outro sistema em acoplamento, interno a este, o sistema retrovisor, como um dispositivo que está sempre em chave comutativa definida por uma rede de correlações de um regime de visibilidade que, articulando o visível/invisível, mostra o saber-ver e o saber-ler.

Entretanto, é exatamente essa idéia de rede de correlações articuladas em um regime complexo, onde a dependência entre as partes nem sempre está explicitada, que acaba por fazer do século XX a própria mudança. É responsável também por uma idéia de falsa autonomia que tem emergido e se fortalecido, passando a ser compreendida sempre no seio de um universo em transformação; todavia corresponde a um universo de imagens e representações compartilhadas do mundo.

Em referência a esse contexto das imagens e representações do mundo, eu seleciono uma mudança que considero como definitiva¹⁹¹ para a transformação radical da visão humana, a qual passou a fazer parte de um modo tácito da imagem que se constrói do mundo na atualidade. A mudança a qual me refiro é, de certo modo, correspondente ao dispositivo que, como artista, criei com o sistema retrovisor que permite a visualização do exterior, estando no interior, e diz respeito à imagem do planeta Terra visto do espaço. Ou seja, é a possibilidade de ver a nossa própria morada de fora, ver o nosso lugar de origem e inserção, ver o lugar onde estamos irremediavelmente inseridos como se fosse um outro, ou, dizendo de outra maneira, com a visão (ou os olhos) de um outro, embora se permaneça definitivamente dentro.

A incrível possibilidade de ver o nosso mundo como a imagem de um outro, se não estou enganada, pois a ilusão também é própria da arte, é algo que a arte tem, mesmo cativa¹⁹², se reservado o direito de fazer como escopo e espaço

¹⁹¹ É certo que todas as mudanças são definitivas, mas aqui me refiro a uma imagem prospectiva da própria mudança.

¹⁹² A arte, desde Platão, que em sua “República” tornou inútil sua função na sociedade, excluindo os artistas de sua sociedade perfeita, tem ocupado as margens da sociedade, ficando em uma posição de “transborder”, como um processo de encobrimento que acaba por gerar sua total oclusão funcional. Entretanto, isto permite também o uso do que é próprio à arte em um sentido impróprio, gerando uma inversão nos processos sem a necessária consciência de retroalimentação, a qual é

delimitado de sua ação no seio da sociedade humana, também como um dos princípios do regime de visibilidade que vimos construindo no tempo.

“A Terra é azul” foi o que disse em 12 de Abril de 1961 o Major Yuri A. Gagarin, aos 27 anos, ao viajar no primeiro veículo tripulado que percorreu o espaço em torno da Terra. Pois com isso também começou essa reviravolta que nos leva, na atualidade, à hibridização da definição de nossa posição interna, que hoje necessita da confirmação externa, dada por um dos satélites artificiais que “orbitam” o espaço da Terra, conhecido como GPS, Sistema de Posicionamento Global, conforme explicitarei na nota 147.

Já não concebemos a existência em nosso planeta sem a possibilidade de dispor de instantâneos de qualquer localização no momento em que nos aprover. Além, é claro, desta disposição nos possibilitar a reação, e, através desse controle visual, facultar o exercício da ação frente aos excessos de uma natureza complexa ligada à construção/desconstrução e que com freqüência perde seus limites somente para recuperá-los em um novo estado ampliado, distinguindo-se em uma nova reconstrução do espaço natural onde se insere.

Mas que relação isto pode ter com a implementação de um currículo de um Curso Superior de Artes Visuais, em convergência com as transformações da Universidade, com as mudanças do conhecimento e as mudanças culturais ocorridas na passagem para o século XXI?

Mudanças paradigmáticas são inauguradas em novos espaços gerados dentro da realidade, instaurando heterogeneidades desenvolvidas em estruturas organizacionais definidas por diversos contextos relacionados. Entretanto, a geração dos espaços inicia sempre com uma perturbação, que só gera mudança quando novos limites são vislumbrados, entremostrados.

Mas, perceber os limites não é perceber onde se está? E perceber onde se está, quando se está em uma estrutura desenvolvida por um coletivo no tempo, tal

inserida somente no resgate, realizado no século XX, da complexidade do mundo em que nos inserimos e simultaneamente partilhamos na atualidade.

como a estrutura de um Currículo de um Curso Superior de Artes Visuais, não será também encontrar/mostrar a posição relativa através da articulação dos sinais configurados em um sistema que nos corresponde, tal como o sistema de espelhos retrovisor associado aos sinais luminosos e sonoros do veículo visto como uma “cadeira” durante o exercício disciplinar coletivo que articula os docentes e discentes na efetivação de um currículo?

Talvez seja necessário estender a visão com um dispositivo para poder ver com o olhar de um outro, ou como um outro, o que está perto demais e que, por estarmos dentro, definimos o próprio limite, entretanto já não o vemos.

Isso me lembra o metálogo de Bateson (1972) com sua filha, intitulado: “Por que é que as coisas têm contornos?” Neste metálogo Bateson e sua filha passeiam pelos limites das coisas: redesenhando-as com os artistas, repensando-as com os cientistas, relendo-as com os escritores e revendo-as como qualquer sujeito pensador que tenha se apercebido de sua própria existência. Quando param abruptamente na própria conversa, vendo-a como indefinível em seu próprio contorno, e isso por simplesmente estar em andamento, sendo impossível de ser vista sem ter chegado ao fim, pois, por um lado, seria completamente previsível e não mais corresponderia à nossa natureza misturada. Mas, por outro lado, é como um outro que nós definimos o que as coisas são, pois sempre que fazemos isto, também lhes damos um contorno.

Desse modo, pensar no que a expansão que o século XX nos proporcionou como espécie humana, acrescentando ao olhar o olhar de um outro, como um “olho externo”, foi, certamente, a porta que abriu as novas possibilidades de ampliação de nossos próprios limites, mas pelas dimensões expandidas em um universo no qual não nos foi dado o acesso, a semelhança do que venho construindo até aqui, desta nova porta só nos tem sido permitido espiar pelo buraco da fechadura.

E isso se reporta diretamente tanto às restrições automáticas ou autônomas que tenho construído em apercepção, como às extensões e ampliações configuradas como um sistema, que em trânsito só é possível através de metáforas

e alegorias. Mas, até esse é um caminho que tem os limites extremos definidos por essa relação onde se encontram a restrição e a extensão.

Dessa sobreposição, restrição/extensão, surge uma nova fronteira, interior/exterior, onde já está instalado tanto o GPS, permitindo milhões de imagens em um contínuo mapeamento do espaço geográfico, como o Telescópio Hubble¹⁹³, um supertelescópio, ambos instalados ao redor da Terra, um voltado para dentro e o outro voltado para fora, para os confins do universo. Temos então uma face voltada para o interior e outra para o exterior sempre a nos possibilitar uma nova redefinição dos limites, aparentemente um jogo infinito, basta que para isso nós tenhamos a certeza de que a natureza humana permanecerá.

Nessa linguagem geradora e infinita em que estamos inseridos a única certeza que reiteradamente nos é permitido compartilhar enquanto seres humanos, social e culturalmente articulados, é o surgimento, em cada indivíduo, dessa necessidade instintiva de designar/desenhar/significar/contornar/mapear, o que nos leva reiteradamente a criar mapas com suas próprias chaves, ou, ainda, metáforas, que definem narrativas verbais constituídas como seus próprios contornos.

O complexo ver/ler como possibilidade da expansão do quadrado lógico, como uma metalógica, possibilitando um movimento para além da lógica, é a odisséia que nos corresponde, pois inclui também a mentira e o segredo. Para Katherine Harmon¹⁹⁴ (2004) é aos três anos que nasce em cada um de nós esse “mapeador” ansioso por afirmar o direito por seu próprio território, restringindo-o em limites acordados a cada dia em estruturas, a cada vez, mais complexas.

¹⁹³ O Telescópio Hubble foi colocado em órbita da Terra em 1990 e somente em órbita que foi descoberta uma aberração esférica em seu espelho primário (tal como uma miopia), entretanto foi rapidamente aprovada uma correção óptica que foi realizada com um complexo pacote de cinco pares de espelhos ópticos. Ainda hoje os cientistas se “comunicam” com o Telescópio Hubble que tem quatro antenas que permitem ser visualizado via TDRS – *Tracking and Data Relay Satellite System* – é um sistema de cinco satélites que estão em vários locais no céu, na órbita terrestre – e no momento que o Hubble entra na linha de visão de algum destes os cientistas então interagem diretamente com ele.

¹⁹⁴ “Personal Geographies and other maps of the imagination” – Geografias pessoais e outros mapas da imaginação. Perpassa a obra de Katherine o que para ela se constitui o nosso maior desejo: entender o mundo ao nosso redor e encontrar o nosso lugar nesse mundo. E para isso ela elabora um amplo panorama, tendo como foco a imaginação do artista como o próprio criador de mapas.

E o que se pode ainda dizer/fazer frente à complexidade manifestada nesse longo caminho trilhado, tendo a natureza complexa da arte se apresentado como o mapa que possibilita a manifestação de si mesma como outra? Não seria esse o novo estado da arte, manifestada agora em signo, tal como uma imagem fotográfica, tão próxima da metáfora “Terra” cantada desde 1978 em letra e música por Caetano Veloso¹⁹⁵, a qual se mostra/esconde no pequeno fragmento abaixo?

“Quando eu me encontrava preso
Na cela de uma cadeia
Foi que vi pela primeira vez
As tais fotografias
Em que apareces inteira
Porém lá não estavas nua
E sim coberta de nuvens...
Terra! Terra!
Por mais distante
O errante navegante
Quem jamais te esqueceria?...”

¹⁹⁵ Caetano Emanuel Viana Teles Veloso nasceu a 07 de agosto de 1942 em Santo Amaro na Bahia, é um compositor e cantor brasileiro que tem cantado todas as transformações por que temos passado no século XX e chega ao século XXI com a mesma fonte inesgotável que o coloca como um dos grandes criadores nacionais.

4 A VISÃO TELESCÓPICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

4.1 REGIME DE OBSERVAÇÃO E AUTOCONTROLE DA ARTE¹⁹⁶

Construir ou adequar um dispositivo próprio para a observação, no entanto impróprio para a visão¹⁹⁷, tal como o que estou trazendo nesta etapa da tese, como uma pesquisadora criadora onde se misturam na criação o cientista e o artista, é também reapresentar o conceito de dispositivo¹⁹⁸, apresentando-o em recursividade¹⁹⁹ neste texto. Desta forma, o fato de ter iniciado esta jornada, há algum tempo atrás, com um simples “apertar de olhos” me possibilitou, como artista, eliminar os reflexos e os brilhos excessivos que se apresentam nas imagens colocadas em ação, e esta atitude, tendo sido construída como um dispositivo para a visão/observação, definiu uma organização onde pude começar a vislumbrar algumas linhas do objeto pesquisado.

Ao percorrer essas linhas, concomitantemente fui configurando caminhos abstratos que possibilitaram esboçar movimentos em estados actanciais. Nesse desenho, acabei por engendrar um percurso em geratividade, realizado como um passeio pela superfície do objeto na busca pelo sentido, onde, por vezes, eu me deixava conduzir, e, por outras vezes, era eu quem conduzia, escolhendo diferentes

¹⁹⁶ A idéia de relacionar o regime de observação a um mecanismo de autocontrole da arte advém da relação intrínseca “arte e ensino da arte”, que, além de ser considerada como princípio da própria ação exercida pela arte sobre o organismo humano, atingindo-o como uma impressão, reitera esse princípio na organização curricular do Curso de Artes Visuais da UFRGS, o qual tem conservado esta relação como constitutiva e consecutiva na definição do perfil do egresso, desde a inserção do Instituto de Artes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, correspondendo ao foco expandido da abordagem desta tese.

¹⁹⁷ A impropriedade da visão à que me refiro contrapõe a visão à observação, no sentido em que na segunda está implicado o sentido de fazer ver, notar, atentar e replicar, enquanto na primeira está presente simplesmente o sentido da vista como imagem e como ato de ver.

¹⁹⁸ A ênfase colocada no conceito de dispositivo focaliza-o neste capítulo como um instrumento de fazer ver, incluindo a operacionalidade necessária à ação, definida em um conjunto funcional. É importante resgatar ainda a questão da operacionalidade como uma articulação da “manipulação” e da “operação”, caracterizando-se a primeira como a ação do homem sobre os outros homens, e a segunda como a ação do homem sobre as coisas; sendo esta caracterização dada por Greimas (1979).

¹⁹⁹ A “recursividade”, segundo Greimas (1979), é uma propriedade das línguas naturais onde uma unidade sintagmática pode se encontrar em níveis de derivação diferentes. É responsável pela elasticidade do discurso e também é o referencial onde se pode interpretar os “motivos”, que, por sua vez, apresentam dificuldades por se constituírem freqüentemente em micronarrativas autônomas.

papéis actanciais²⁰⁰ em figurativizações, na tentativa de tornar visível²⁰¹ os movimentos realizados na linguagem.

Com essa atitude, eu acabei por me aproximar da arte moderna, realizando movimentos na linguagem, tal como os movimentos explicitados pela arte, que constituem o paradigma moderno da arte no século XX. A desconstrução da imagem figurativa predominante na arte até então, tem-se evidenciado na obra dos artistas modernos, que, ao invés de se voltarem sobre o mundo, optam por fazer uma reflexão sobre o próprio meio, e assim reinventam a imagem recorrentemente em desenhos, pinturas, gravuras, esculturas. Mas, também, essa reinvenção não despreza novas imagens inventadas em outros meios, que surgem relacionados aos contextos culturais de sua própria época, como as imagens fotográficas e as instalações. Assim como na reinvenção da ação através de performances, e, ainda, colocando em evidência a invenção nas reflexões sobre o meio artístico construídas em teorias, reflexões pedagógicas e projetos de ensino da arte moderna²⁰².

Nesse “entre-meio” deixo-me ser conduzida por Klee, um artista-professor que definiu um dos parâmetros da arte do século XX, ao almejar a exatidão da arte na invenção da linguagem concretizada na plasticidade formal da matéria. Para o artista Paul Klee, a essência da arte gráfica conduz para a abstração, mas, de um modo especial, onde o esquema e a fábula do imaginário dão-se concomitantemente, ao serem expressos em precisão. Para Klee, os elementos

²⁰⁰ Os papéis actanciais evidenciam um movimento que se dá na linguagem.

²⁰¹ Uma das questões da arte, a partir da modernidade, passou a ser “o tornar visível”, convivendo com o paradigma acadêmico onde a questão da arte é a reprodução do visível: “A arte não reproduz o visível, mas torna visível”. Esta afirmação foi dita por Paul Klee, artista alemão, filho de músicos, e ele próprio tendo se dedicado à pintura e à música. Realizou sua primeira exposição individual em 1910, já com 29 anos, no Museu de Arte de Berna e logo a seguir em Zurique. Foi professor da Escola de Artes Bauhaus. Em 1928 publica “Tentativas de exatidão no campo da arte”. Em 1931 encerra as atividades na Bauhaus, passando a dar aulas na Academia de Düsseldorf. Entretanto, por constantes ataques dos nacional-socialistas deixa seu posto de professor e emigra para Berna. No ano de sua morte, 1940, escreve um “currículo” resumido de sua vida e pede a cidadania suíça. Paul Klee (2001).

²⁰² Tal como as obras do artista-professor Paul Klee: “Sobre a arte moderna” (1924), “Caminhos do estudo da natureza” (1923), “Livro de esboços pedagógicos” (1925). Entretanto, como artista-professora brasileira, me reporto também a duas artistas-professoras brasileiras Fayga Ostrower e Lucimar Bello. Fayga, a exemplo de Klee, estabelecendo relações entre a arte e a ciência, evidenciada nas obras: “Universos da Arte” (1983), “A sensibilidade do intelecto” (1998), entre outras. E Lucimar Bello Frange com a obra: “Por que se esconde a violeta?” (1995) incorpora as questões do paradigma moderno, mas acaba por ultrapassá-lo, atingindo o paradigma contemporâneo através da inserção do eixo atitude-invenção-desconstrução no último capítulo de seu livro, Capítulo VI, “Asas-Delta para o Êxtase”.

formais da arte gráfica são pontos e energias, sendo estas últimas desdobradas em energias lineares, planas e espaciais. O objeto passa, então, a ser o mundo, mesmo não sendo o mundo que nos é dado a ver na natureza.

É exatamente no sentido de tornar visível a arte que se funda a relação artista-professor, correspondendo a este novo mundo que se torna visível na arte²⁰³. E, através desta relação fundacional, posso, enfim, verificar a precisão preconizada nas reflexões de Klee (2001), quando passo a acompanhar com o professor o desenvolvimento de um tema por meio da narrativa do artista, o que, talvez, não seja mais do que uma retroversão, à semelhança da utilização de um espelho retrovisor que torna a presença do outro visível e necessária, além de constitutiva da própria arte, agora também manifestada como um sistema²⁰⁴:

Seguindo o traçado de um plano topográfico, fazemos uma pequena viagem à terra do melhor conhecimento. Transposto o ponto morto, encontra-se o primeiro ato de movimento (linha). Depois de pouco tempo, uma parada para tomar fôlego (linha interrompida ou, no caso de uma parada que se repete, linha dividida). Uma olhada para trás, percebendo o quanto já percorremos (movimento contrário). No espírito avaliar o caminho para lá e para cá (feixe de linhas). Um rio tenta impedir nosso avanço e usamos um bote (movimento ondulado). Mais acima no rio haveria uma ponte (série de arcos).

Do outro lado encontramos alguém que tem o mesmo propósito, que pretende ir para o lugar onde se pode encontrar o maior conhecimento. A princípio unidos pela alegria do encontro (convergência), gradativamente vão surgindo diferenças (orientação independente de duas linhas). Certa agitação das duas partes (expressão, dinâmica e psique da linha).

Atravessamos um campo não-cultivado (plano cruzado por linhas), depois uma floresta densa. Ele se perde, procura o caminho e descreve então o clássico movimento do cachorro correndo.

Também já não estou totalmente sereno: na região de um novo rio há neblina (elemento espacial). Logo volta a ficar claro em torno.

Carregadores de cestos voltam para casa com sua carroça (a roda). Entre eles, uma criança com cabelos cacheados (movimentos em espiral). Mais tarde a atmosfera fica carregada e escura (elemento espacial). Um raio no horizonte (linha em ziguezague). Sobre nós ainda restam estrelas (reunião de pontos).

²⁰³ É interessante resgatar aqui um pequeno trecho da apresentação que Ana Mae (primeira Arte-Educadora brasileira) faz de Lucimar Bello em seu livro “Por que se esconde a violeta?”: “Você é uma das poucas professoras universitárias que conheço que tem a coragem de ser artista e arte-educadora”, pois isto ocorreu em um período em que o “artista-professor” (formador do especialista em arte) estava afastado do “arte-educador” (formador do especialista em arte-educação, e educador ligado à formação geral), senão em lugares considerados opostos.

²⁰⁴ A referência à arte como um sistema corresponde à relação fundacional arte-ensino da arte e artista/professor, focalizando a institucionalização da própria relação, que volta a se reiterar na atualidade na responsabilização social das universidades, através do pesquisador/curador, tornando possível a pressuposição de um Sistema Nacional de Educação, através do Sistema Nacional de Avaliação, vinculando a Educação à Formação Superior em um sistema de formação continuada.

Com a narrativa desse retorno, ou, através dessa retrovisão que recuperei junto com Klee, onde a imagem parece ter mudado de lugar, em uma nova “exposição”, residindo em algum outro lugar entre o ver/ler e o ler/ver, tornando o plano/linha e a linha/plano: revejo o percurso que tenho gerado por meio de descrições e narrativas, expressadas e imaginadas entre comunicações e produções, como precisas matrizes ou mesmo metáforas, apresentadas em mapas reais e virtuais. Nessa revisão verifico que cheguei, inclusive, a deambulações operadas por uma *debreagem*²⁰⁵ fundacional, tendo apresentado nessa errância o Currículo do Curso Superior de Artes Visuais da UFRGS, através de fronteiras que, possivelmente, não tivessem ainda sido desbravadas. “Logo chegamos ao nosso primeiro pouso. Antes de adormecermos, algumas coisas ressurgirão como lembranças, já que uma pequena viagem como essa é carregada de muitas impressões” (KLEE, 2001).

E, finalmente, nesta etapa do desenvolvimento, percebo que a atuação já prescinde do sincretismo “eu-aqui-agora”²⁰⁶ que respondeu pela enunciação do capítulo anterior onde eu me debruçava sobre a formação do artista, e, em completo assombro, me ocorre que uma grande área, a qual foi, justamente, o eixo determinante do caminho da proposta de tese²⁰⁷, até este momento, ainda não foi focalizada, a não ser em pequenos relâmpagos, como breves linhas luminosas aflorando do objeto de estudo em ziguezague.

²⁰⁵ *Debreagem* é um conceito usado em semiótica que corresponde a uma operação pela qual a instância da enunciação se desprende e projeta fora de si, no ato da linguagem, manifestando os termos ligados à sua estrutura de base, constituindo os elementos fundantes do enunciado-discurso. Mas talvez seja interessante apresentar também o conceito de *debreagem* como um dispositivo mecânico localizado entre um motor e uma caixa de mudanças que permite comutar ligar/desligar o motor de transmissão por meio de discos de fricção, com a finalidade de comutar posições, mudando o regime do motor, conforme as diferentes condições de rodagem, definindo convenientemente os avanços ou recuos considerados como necessários.

²⁰⁶ É importante reiterar aqui o modo de construção em sobreposição que definiu o capítulo anterior, onde eu me encontrei submersa em uma densidade construída através das seguintes condições: 1. O “eu”: por minha primeira formação e continuado exercício como artista. 2. O “aqui”: por um exercício profissional de professor formador de artistas, evidenciando a experiência profissional constituinte e participativa do currículo do curso. 3. O “agora”: por uma formação continuada evidenciada pela concretização desta tese, como pesquisadora compartilhando, como aluna, tanto a formação do formador de artistas como a formação do formador de professores.

²⁰⁷ Refiro-me à “Proposta de Tese” defendida anteriormente como parte obrigatória dos créditos necessários ao Doutorado. Na página 37, “Campo dicotômico do ensino da arte”, me coloco em uma situação de estranhamento (olhar em separado) justamente por ter escolhido abordar inicialmente a formação do professor de arte. Naquele momento me deixei guiar pela mão de Ana Mae, primeira arte-educadora brasileira, pois a máxima proximidade com a arte, sem que se confundisse com a mesma, se fazia necessária ao desenvolvimento do texto, onde eu me colocava como um sujeito por “trás” do texto, ou seja, como um sujeito ontológico.

Tento, todavia, rememorar estas brevidades surgidas como pequenas luzes, estas que, claramente, invertem a precisão da energia gráfica de uma área nebulosa, e, por fim, verifico que são estes pequenos pontos de luzes que acabam por proporcionar um viés para a continuidade do percurso. Evidenciando tanto o artista como o cientista presente no pesquisador, a solução se configura através da construção de um novo dispositivo para a visão: a telescopia; evidenciando na observação telescópica a solução de continuidade²⁰⁸ para continuar a ver/ler²⁰⁹ o currículo como um objeto semiótico²¹⁰.

As mais diversas linhas. Manchas. Pontinhos. Planos lisos. Planos pontilhados, riscados. Movimento travado, dividido. Movimento contrário. Entrelaçamento, teia. Traçados de muros, traçados de escamas. Unissonância. Polifonia. Linha que se perde, linha que se intensifica (dinâmica).

A alegre simetria da primeira parte do caminho, depois os entraves, o nervosismo! O temor contido, o alívio do ar cheio de esperanças sendo aspirado. Antes da tempestade, o ataque dos moscardos! A fúria, a matança.

As coisas boas como guias, mesmo na escuridão da floresta densa e durante o crepúsculo. O raio recordava aquela febre que ia aumentando. Uma criança doente... no passado (KLEE, 2001).

A inserção desta nova operatividade define um actante em semelhança aos artistas modernos, e, de certa forma, reconstrói a atuação conforme o paradigma moderno em um novo estatuto actancial, pois considera que uma parte significativa de artistas modernos, sendo também professores, tenha se notabilizado por uma apropriação de conceitos e procedimentos advindos de outras áreas do conhecimento definidas como científicas. Embora esta nova operatividade presentifique o professor e o cientista ao lado do artista, esta ocorrência é reconstruída em um meio onde a observação passa a ser definida pela “não visão”. Mas, desta “não visão” decorre também a fresta que permite, agora sem

²⁰⁸ É essencial a reiteração do significado de “solução de continuidade”, que traz em seu arcabouço conceitual a possibilidade de continuidade na descontinuidade, na separação das partes constitutivas.

²⁰⁹ O ver/ler até agora tem sido utilizado no texto nesta ordem em que está sendo colocado, entretanto neste capítulo, busco focalizar “ao longe” a inversão da “moeda”, e como se estivesse perto vou definindo a abordagem também a partir do ler/ver, sob condições especificadas pela ciência. Encontro ressonância dessa escolha no paradigma moderno da arte.

²¹⁰ A precisão da energia nebulosa define a exatidão da energia luminosa diferenciada a partir do cálculo do momento exato de seu surgimento, assemelhando-se ao surgimento de uma supernova.

imbricação²¹¹, unicamente por fricção²¹², uma passagem para um novo regime de embreagem dado em simulacro por um “não-ser”, um “não-agora” e um “não-aqui”.

Esta produção do dispositivo telescópio sucede em uma nova parceria, articulando o discurso da ciência na linguagem. E, através desta parceria, redefinindo a metalinguagem enquanto um sistema de significação, também é possível aproximar as microrracionalidades advindas da perplexidade da reflexão presentes no pensamento de Boaventura de Souza Santos²¹³, embora essa aproximação se dê através de uma releitura das microrracionalidades que são reiteradas por fricções holográficas²¹⁴ que fazem rever/ampliar alguns conceitos estabelecidos anteriormente.

A formação do professor de arte à que me refiro define um perfil especificado na Licenciatura em Artes Visuais articulando o artista/professor/pesquisador. Nesta etapa, não estou me referindo mais à especificidade do professor formador do formador, ou mesmo, ao formador do artista. Reporto-me ao professor de arte do ensino regular institucionalizado, menos especialista/mais educador, e em proximidade a esta institucionalização, ainda me refiro ao educador/curador como um educador/mais especialista.

Este novo educador tem-se evidenciado nas instituições culturais emergentes na modernidade, além de ter sido apontado em regulamentações

²¹¹ O conceito de imbricação como um processo que define uma sobreposição parcial, está construído em semelhança aos dispositivos que trazem a redução parcial da visão, sem reduzi-la em momento algum à visão monocular, presente, como matriz abstrata, nas tecnologias da razão que passaram a caracterizar o pensamento racional da modernidade.

²¹² O conceito de fricção como um processo que define a perturbação sem imbricamento, sendo dado simplesmente pelo atrito, ou, ainda, pode ser dito: pelas interferências que ocorrem em áreas de franjamentos.

²¹³ Boaventura de Souza Santos é poeta/professor/sociólogo e é através desta densidade constitutiva que fui buscar as microrracionalidades encontrando-as como propriedades comuns no plano topológico de seu pensamento reflexivo/contemplativo.

²¹⁴ Holografia é um método de registro "integral" tridimensional, com relevo e profundidade, em um plano bidimensional que utiliza a luz para o registro. Os hologramas se caracterizam, especificamente, pela propriedade de cada parte possuir a informação do todo. Assim, um pedaço qualquer de um holograma terá informações sobre toda a imagem do mesmo holograma completo, possibilitando a visão integral, entretanto, sempre a partir de um ângulo estreito. A comparação pode ser feita com uma janela, se a cobrirmos e deixarmos uma pequena fresta horizontal, permitiremos a um espectador continuar enxergando a paisagem do outro lado, de um ângulo muito restrito, mas ele ainda verá toda a paisagem. A visão ainda poderá ser feita através da visão binocular.

definidas em parâmetros curriculares²¹⁵, os quais alertam para o “cuidado” que se deve construir como professor de arte em relação a um patrimônio cultural, material e imaterial, o que também se apresenta no perfil de um curador. Talvez, mais do que em reiteração, este alerta apareça em substituição a uma construção já desgastada onde se enfatiza a educação para a cidadania, porém concomitantemente se esconde o subtendido “combate” definido e encoberto na relação político-social que constitui qualquer governo. E, de certa maneira, é esse educador/mais especialista que também redefine a sociedade atual, junto à qual a cultura tem-se relacionado em acoplamento, estando ambos: o social e o cultural já estruturados dentro de um paradigma contemporâneo.

Nesta circunstância é prudente buscar a rigorosa descrição também das formas de observação, e, desse modo, torna-se necessário constituí-las em regimes de observação. Esta necessidade advém destas novas escolhas empreendidas, que acarretam a presença de simulacros dobrando a ação à maneira da ciência como uma ação simulada para a experiência e passam a ser constituídas através de regimes de observação. Um regime pode remeter de imediato, a um estado, ou a um conjunto de preceitos, que definem também temporalmente um sistema, e, nesta relação, se poderá verificar o que corresponde à arte e o que se definiu pela ciência.

Nesta acepção de sistema, que ultrapassa as topologias do espaço²¹⁶, que foram redefinidas em precisão e rigor por Klee, mas também as extrapolam para além de qualquer redefinição, ao incluir e focalizar o tempo em um movimento que reitera a sua própria organização, eu volto a estabelecer um outro ponto de contato com Maturana e Varela, desta vez enfocando o interstício vida/ morte²¹⁷, no qual o conceito de regime encontra um novo significado, passando a ser visto como chave

²¹⁵ Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” constituem, juntamente com os “Organizadores Curriculares do Ensino Médio” e os “Referenciais Nacionais para a Educação Infantil”, as regulamentações para a Educação Básica, complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996.

²¹⁶ É importante lembrar que o Sistema Nacional de Educação na atualidade só se torna possível através do Sistema de Avaliação Nacional, o que, de certa forma, é a inserção do tempo como única possibilidade de integralização do sistema, quer se considere a duração na avaliação comparativa, quer se considere o anterior e o posterior na avaliação sistêmica como mecanismo de retroavaliação, para conservação e mudança do sistema.

²¹⁷ Vida/morte são também para Greimas “unidades mínimas” profundas da significação.

da mudança, através da indissociabilidade do conceito de organização formulado na “Teoria da autopoiesis”.

Porém, através desta articulação conceitual onde se encontram os conceitos de “regime” e “organização”, recupero também o enunciado de Bateson (1972), que, ao imbricar a política²¹⁸ no sistema, manifestou preocupações de caráter essencialmente social. Afirmando que a política sempre teima em se separar do social, Bateson diz que sistemas político-sociais não são senão fenômenos biológicos, mas que os políticos não sabem disso. Sendo assim, a sociedade relacionada significativamente ao humano é também o lugar onde as mudanças podem fazê-la perder o seu significado, principalmente se essas mudanças não estiverem articuladas à permanência daquilo que a faz uma sociedade humana, o que evidencia também, por outro lado, que, somente a permanência, por si só, não reflete o que caracteriza a sociedade como o lugar do humano.

Este plano de continuidade do texto que vem sendo construído em sobreposições e rebatimentos, em avanços e retrocessos, já é também uma imagem estendida para além da modernidade²¹⁹, e neste transborder é possível resgatar novamente o ver/ler, embora agora seja necessário estar voltado para o seu inverso: o ler/ver. Deste modo, mais uma vez na busca de algum tipo de orientação, eu me deixo conduzir pela mão de Boaventura de Sousa Santos²²⁰ (2003) na intenção de encontrar alguma outra espécie de racionalidade que possa ser subtraída de seu texto e que auxilie na construção/utilização/definição do dispositivo necessário a esta etapa.

²¹⁸ Não se pode esquecer que política, para além da relação com regras ou princípios também se refere a uma ação voltada para um fim. Deste modo, imbricar a política no sistema significa perceber que o sistema dinâmico criado por Maturana e Varela é também complexo, tendo sempre uma outra face onde se escondem séries de comportamentos simples, que, por sua vez, podem constituir um novo sistema complexo. Relacionado à vida/morte, na interação política/biologia, se encontra também em Bateson o conceito de sobrevivência que é definido por ele como: “a manutenção de um estado constante no decorrer de gerações sucessivas” (1986).

²¹⁹ Tal como o fez Lucimar Bello conforme mencionado na nota 199.

²²⁰ Interessante pensar nesse jogo de dobras e rebatimentos: Boaventura se deixa conduzir “pela mão de Alice” para resgatar microrracionalidades e agora eu me deixo conduzir pela mão de Boaventura para colher essas microrracionalidades. Isso permite tanto ampliar o que havia ficado para trás, antes do caminho de Alice, quanto acrescentar ao meu caminho a colheita de Boaventura.

Ao encontrar uma miríade de minirrationalidades que são defendidas pelo pesquisador como possibilidade de resistência e transformação ao caráter de irracionalidade global²²¹, sendo este afirmado como, de outro modo, incontrolável, eu faço, simplesmente, uma leitura das linhas que a seguem, embora nessa leitura as reinvente, ao reproduzi-las com um caráter holográfico, tendo como modelo as releituras utilizadas, mais especificamente, pelos professores de arte, a partir do final do século XX, como um dos procedimentos de “re-apropriação” da imagem artística, em que alguns elementos se conservam e outros se transformam, gerando novas possibilidades de comunicação e expressão.

Reproduzo em gravuras²²² holográficas três lugares motivados pelas perplexidades analítico-reflexivas de Boaventura de Sousa Santos, tendo como guia o ver/ler pressuposto pelo seu inverso, o ler/ver, articulado ao eixo saber/conhecer. Ao trazer, em segredo ou mentira, contra-saberes nas relações: ler, conhecer, não ver, não saber, ou ainda: ver, saber, não ler, não conhecer; os eixos pressupostos como saber ou conhecer poderão ser de grande valia para caracterizar os regimes de observação, de modo que possam vir a ser compreendidos como regimes de autocontrole da arte.

A primeira gravura enfatiza o toque, mas não o toque definido pela ponta dos dedos, como o ato de escolher ou apontar já caracterizado como um signo; e, sim, a manipulação, o pegar, agarrar, apanhar, mas também o manipular²²³, que, tanto na arte, como na ciência, se constitui como o cerne do fazer²²⁴. Esta ênfase é

²²¹ Talvez o caráter de irracionalidade global possa também ser comparado ao surgimento de comportamentos complexos que eclodiram no seio de um sistema que vinha sendo mantido sob controle na tentativa de defini-lo como um sistema simples.

²²² A gravura é um gênero artístico que coloca em foco a impressão como procedimento concreto do meio, pois está caracterizada como um modo específico de copiar ou reproduzir manualmente ou mecanicamente uma matriz definida por um suporte no qual foram registradas marcas. O tipo de marca e o modo de reprodução delata também a matriz e classifica o tipo de gravura.

²²³ Importante resgatar dois dos sentidos da palavra manipular, os quais estão expressos por Aurélio (1988), um mais próximo da arte, significando imprimir forma (a alguma coisa) com a mão; outro, mais próximo da ciência, definido como fazer funcionar, pôr em movimento, acionar. Resgatando a forma e o funcionamento neste com-junto: a arte e a ciência aparecem como distintas e articuladas. Mas também é importante resgatar o conceito de manipulação que envolve, conforme Greimas, a ação de um sujeito sobre outro sujeito, o que nos faz considerar a arte e a ciência como sujeitos de uma mesma ação, em uma articulação entre o fazer/sofrer a ação.

²²⁴ O conceito de cerne presentifica a relação vida/morte de um modo muito particular, trazendo essa relação à consciência, sendo que a ela tenho feito referência como entre conservação e mudança, desde o início do texto. Traz a ação do que é vivo (mudança) articulada à presença do que já está morto (conservação), constituindo este como essência ou centro, entretanto, ultrapassando àquele

considerada na arte através de seu próprio sistema de autocontrole, pois nas instituições artístico-culturais, na disposição/exposição da obra de arte ao público, este princípio é transformado em uma abstração. Sublimar²²⁵ o toque pelo “tocar com o olhar” manifesta o imediato que é dado pela obra à visão, e está presentificado em qualquer “desenho cego²²⁶”. Entretanto, essa “sublimação” que implica na passagem da concretude do toque à abstração do olhar movimenta, concomitantemente, a relação entre o ver e o ler²²⁷, transformando-a em uma hierarquia móvel.

Este autocontrole instituído/arbitrado para a arte é também o que torna possível a resistência ao descontrole proveniente da desregrada manipulação que se faz de tudo que é aparentemente sólido na atualidade. Pois, sem um autocontrole presente na autopoiesis que caracteriza a arte em reiterada redefinição de limites, e simultaneamente conservando a sua própria organização, ela poderia vir a se transformar, simplesmente, em algo totalmente indeterminado, abrindo a possibilidade de sua própria anulação. Essa indeterminação poderia, por fim, eliminá-la por uma instauração de um estado de barbárie, onde todos os lugares se apresentam dissolvidos, desmanchados.

Com o fim da arte, volta-se unicamente a um pensamento abstrato, onde a possibilidade de retorno se apresenta tendo um “cego” como guia. Tateia-se para

somente na morte. Ou seja, conforme o Aurélio (1988), “cerne” é uma parte do tronco das árvores formado de células mortas, que já não tem mais substâncias nutritivas de reserva, entretanto, simultaneamente, o cerne é a parte da madeira que, ao ser queimado o tronco, não queima e, ao ficar submerso na água, não apodrece. Por outro lado, relacionado ao fazer, o “cerne do fazer” define uma orientação voltada para o que está sendo feito, desprezando o que faz, ou o que possibilita o fazer; ou seja: descarta a manipulação como uma ação da mão, como um instrumento que utiliza o toque, encobrindo-a com o objeto que é feito, o qual passa a ser visto através da definição unicamente pela visão, que, por sua vez, volta a encobrir o não-ver que estava presente na ação. Dito de outro modo é o encobrimento de um sujeito pelo outro estando centrado no objeto que foi feito e não na ação.

²²⁵ Sublimar está sendo utilizado em um sentido metafórico, relacionando a passagem de um estado sólido para o gasoso com a passagem da concretude do tocar para a abstração do olhar, levando um, diretamente, ao estado de um outro.

²²⁶ Desenho cego é um procedimento muito comum no ensino do desenho que parte da pressuposição da existência de uma conexão entre o olho e a mão que é construída através da relação da experiência tátil com a visual. Consiste em olhar para um modelo a ser desenhado, desenhando-o em um percurso linear construído na tatilidade do olhar, e, simultaneamente, reiterar este percurso com a mão e o lápis sobre o suporte, sem olhar para o desenho que vai sendo elaborado.

²²⁷ Esta condição é especificada na arte, onde o emissor, ou objeto da expressão/exposição mistura sujeito/objeto, sendo referente e também o portador do signo.

encontrar o lugar, esquadrinha-se perscrutando e fazendo pensar em um indelével, mas tosco desenho da recordação da recordação, da recordação, da recordação de uma caverna onde só restaram as marcas ou as sombras²²⁸. Entretanto cabe ressaltar que, desta vez, em se confirmando a estrita necessidade de retorno, existe um contraponto que também gera uma nova possibilidade de conhecimento ou reconhecimento. O contraponto manifesta-se metaforicamente como um outro tipo de “cego”, como uma “cegueira branca”²²⁹ que acomete momentaneamente aquele que ousou sair deste mesmo lugar. Esta manifestação evidencia-se como um confuso e desregrado estado de acomodamento a uma nova situação, que só é possível de transpor se for levado em consideração o caráter indissociável entre ver/saber/conhecer/ler. Sendo assim, depreende-se que indubitavelmente o orientador para a passagem será sempre aquele que sabe e vê, entretanto sem se separar daquele que conhece e não vê com a restrita possibilidade de leitura que ocorre durante qualquer transformação e quiçá posterior a todo movimento definidor de uma passagem.

Considerando a digressão anterior, a “holografia do toque” enfoca o fazer da arte e da ciência com o claro objetivo de limitar a manipulação que está presente em ambos, imbricando-a na contemplação/reflexão²³⁰. Na contemplação está implicada uma duplicação pela estase, onde uma matéria diversa paralisa o organismo, provocando o gozo ou a fruição. E, na reflexão está implicado um duplo movimento que, ao dar uma volta sobre si mesmo, retorna como um outro, provocando o entendimento na contenda. Talvez, os modelos possam vir a ser uma fita de

²²⁸ Faço uma referência à “caverna de Platão”, relacionando o mito do conhecimento em um caminho desdobrado desde o conhecimento visto como um fazer na atualidade até o conhecimento visto como uma forma ideal esperando ser reconhecida.

²²⁹ Refiro-me a certa interlocução deste mito de Platão, presente na narrativa de Saramago em seu livro “Ensaio sobre a cegueira” onde a manipulação desenfreada é gerada por este estado momentâneo de cegueira que se dá como uma epidemia na sociedade em uma bela metáfora da necessária revisão de nossos mitos de origem frente ao momento de transformação que se vive.

²³⁰ Essa “holografia do toque” me faz lembrar de um curso que fiz com Humberto Maturana: eram mais ou menos umas trinta pessoas e estávamos sentados em círculo, num momento inicial, ainda todos agitados, tentando se acalmar, todos queriam ouvir, mais do que serem ouvidos, quando em silêncio profundo começou a passar um objeto de mão em mão, vindo de Maturana, como uma preciosidade. Cada um se demorava com o objeto na mão, apalpavam com a mão fechada em torno do objeto, este parecia totalmente aderido à mão, tinha se transformado na forma da mão que o acolhia. Eu já estava impaciente, muito curiosa, que seria aquilo? Ninguém falava, mas todos que agarravam o objeto pareciam maravilhados. Quando o objeto finalmente chegou a minha mão, fiz como os outros, procurei ver e identificar unicamente com a mão. E foi então que reconheci o objeto que se escondia e me mostrava a minha própria mão pela arte, era a Vênus de Dusseldorf. Essa foi uma experiência que redimensionou totalmente minha concepção de conhecimento.

Moebius²³¹, onde se passa do interior ao exterior e novamente ao interior, infinitamente, e o complexo presente no apólogo dos dois escudos, ou no “apólogo do escudo de ouro e do escudo de prata”²³², que, frente às sobras da contenda, necessita da orientação de um dervixe.

A segunda holografia da exposição de gravuras constitui-se como a própria representação, e, sendo assim, apresenta, especificamente, a representação como uma forma abstrata, constituída unicamente de relações de distâncias, onde, quanto mais distante²³³, mais próximo do real é o conhecimento, e, conseqüentemente, mais objetivo. Como exemplo: o paradigma acadêmico e a representação perspectiva do espaço que, colocando o sujeito para fora do sistema, necessitam duplamente de uma distância razoável do objeto (referente) e do ponto de fuga (referência) definido por um longínquo e abstrato horizonte. Mas, por outro lado, Boaventura resgata não só a imagem, mas o fato como arte, e afirma que maior quantidade de enlaces em acordos totalmente consensuados define também uma maior clareza.

A proximidade presentifica o contexto situacional e local nos processos de comunicação, evidenciando o saber pragmático e edificante da oralidade no face a face. E o face a face²³⁴ é também o que está na origem do autocontrole instituído pela arte que se faz a partir da própria transformação da experiência da arte, que passa a ser a experiência do mundo através da arte, garantindo a continuidade da arte na inversão da estética, ou seja, na estetização do mundo, ou ainda, na

²³¹ A fita de moebius é uma topologia matemática de uma única superfície que articula em continuidade dois lados através de uma única borda.

²³² Este apólogo foi relatado na página 42.

²³³ Cabe recuperar a informação a respeito das deformações, que dentro de universo perspectivo são dadas como anamorfias, às quais pela proximidade do objeto referente impedem a utilização da linha reta, gerando uma forma na perspectiva que necessita de uma “decodificação” realizada por um dispositivo constituído por uma superfície curva espelhada, relacionando de certa maneira o côncavo e o convexo como a mesma superfície, tal como o “avesso e o direito”.

²³⁴ Não se pode esquecer que a comunicação face a face é também a experiência da arte como comunicação de sua própria face na resposta vista na face do outro. Para corroborar esta relação relembro o fato que a face é especificamente a parte de nosso corpo que só pode ver a si própria como um outro, quer se considere a visualização a partir da superfície espelhada que a inverte e planifica, quer se considere a relação de rebatimentos, confrontos, repetições e inversões que ocorre na face do outro em semelhança à nossa própria face, no face a face de um processo de comunicação.

estetização da existência, como foi preconizado por Joseph Beuys²³⁵, mas também tem sido de um outro modo trabalhado por Ernesto Neto²³⁶. O ato criativo passa a ser um convite à necessária reinvenção das formas de vida nas sociedades contemporâneas. Deste modo, a holografia da representação reapresenta o ver/ler como o ler imagens seguindo “historicamente”²³⁷ imagens e conceitos e ler linhas seguindo “historicamente” conceitos e pontos²³⁸, articulando a linearidade e a narratividade.

Do mesmo modo que fui colecionando figuras que presentificam algumas questões que podem ser mostradas na arte e, talvez, então compreendidas sem serem ditas, trago as imagens ou contra-imagens de Beuys, que são ditas por ele como “apenas cadáveres de sua ação”, como uma experiência da não-arte como arte. Apresento também as imagens dos “corpos-experiência” de Ernesto Neto. Com ambos, Beuys e Neto, quero tornar presente a possibilidade da arte de ler/ver partindo de uma memória corporal ou cultural, e não necessariamente visual, estabelecendo uma ponte com a imaginação que ultrapassa a imagem e acessa diretamente a ação.

²³⁵ Artista alemão nascido em Krefeld em 1921, que fez a sua formação na ciência e reiteradamente afirmou que arte é ciência e ciência é arte. Dizia também que a escultura a ser realizada é a “escultura social”, afirmando que a estética é o ser humano, confirmou, reiteradamente, a sua máxima, que diz que “cada ser humano é um artista”.

²³⁶ Artista brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1964, com uma atuação nacional e internacional, passou a constituir dentro da arte a questão do corpo-experiência, possibilitando uma estética sensorial não-visual, através da estetização do não-visível. Propõe uma habitação estética do mundo. (*in Arte Futura, Ernesto Neto e o lugar da criação, uma publicação de Arte e Cultura, n.º. 5, Brasília, 2002*).

²³⁷ “Historicamente” está sendo utilizado com o significado de linearidade, sem descartar o significado de narratividade presente no conceito.

²³⁸ Talvez para auxiliar a compreensão desta holografia, seja interessante reportar a um conhecimento que com o advento da informática torna-se público, por estar disposto como programas computacionais de tratamento de imagem: a relação é entre imagens construídas através de pontos e imagens construídas através de vetores. Na primeira o trabalho relacionado à totalidade da imagem deverá ser realizado a partir de sobreposição de *layers* (como peles), e, na segunda, o trabalho relaciona-se sempre a uma parte que, entretanto, está inserida (relacionada e controlada) totalmente em um universo abstrato de planos referenciais.



Figura 07: As três reproduções acima são “contra-imagens” da obra de Joseph Beuys levada a termo em 1982, na Sétima Documenta de Kassel.

Para Joseph Beuys²³⁹ a experiência vivida é uma incorporação cultural. Suas obras são apenas contra-imagens de suas ações. O plantio de 7000 carvalhos foi definido como uma idéia com raízes, onde cada árvore tem seu preço explicitado por uma moeda, e finalmente enfatiza e exorta cada ser humano a colocar a sua pedra em movimento. Quanto à relação da árvore com a pedra, a imagem da ação realizada registrada em vídeo mostra que uma pedra, aproximadamente do tamanho de um ser humano, foi também colocada ao lado de cada árvore plantada.



Figura 08: Orogênesi 2000 e Humanóides 2001 são exemplos de obras vestíveis de Ernesto Neto; no centro vê-se uma imagem da instalação realizada na 49ª Bienal de Veneza, em 2001.

A obra de Ernesto Neto apresenta-se como esculturas vestíveis e instalações sensoriais que enfatizam o tato e o olfato. Para o artista a experiência é sempre uma experiência de interação, onde o ser humano se forma ou transforma, sendo para Neto sempre uma deformação; desta forma o artista propõe uma estética sensorial do não-visível, evidenciando também uma “re-habitação” estética do mundo.

²³⁹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Beuys

A terceira holografia se refere ao ver/ler e saber/conhecer, mas não somente como um campo expandido do conhecimento, em acoplamentos das diferentes ordens que o constituem, e sim como um sistema complexo, em uma complexidade operacional, onde a realimentação positiva e negativa se define como simultaneamente componente e determinante do sistema. Nessa holografia do complexo, o conhecimento passa a articular todos os paradigmas que o constituem como presença, contexto e história, abarcando uma operacionalidade expandida em retroalimentação.

Esta pequena coleção de holografias que selecionei se refere a um estado de transformação, “pasmado”, mas ainda não totalmente “plasmado”. E, mediante esta falta²⁴⁰ presente na forma, sou obrigada a retornar também à experiência da arte e ao modo como Dewey (1934) a construiu, colocando-a como chave da existência humana. Dewey afirma na arte a qualidade que permite a experiência da existência humana, sendo esta dada como essencialmente social. A comprovação dessa afirmação dá-se pela indissociação da experiência da arte e da experiência estética e está articulada ao fato da experiência estética ser, evidentemente, sempre mais do que a própria estética, e a materialidade dessa experiência estética ser indubitavelmente social. Dessa forma, Dewey percorre um caminho articulado pelo ler/ver, e manifestado pelo ver/ler.

Com o conceito de experiência da arte de Dewey, que se fecha na natureza humana, ao defini-la como um universo fechado reiteradamente aberto pela arte²⁴¹, eu retorno aos hologramas que foram construídos, e, de imediato, verifico que, ao colocá-los em exposição, eles se mostram a partir de dois sistemas implicados. E, embora os dois sistemas se apresentem em pressuposição, um sistema não pode

²⁴⁰ As faltas podem ser relacionadas a espaços vazios, que, sendo vazios de significado, possibilitam configurações que incluem o universo particular tanto como escolhas inclusivas, como escolhas exclusivas.

²⁴¹ Mediante esta relação, o controle da continuidade da sociedade humana, antes exercido pela ciência, passa agora a ser exercido pela arte, especificamente no que diz respeito à conservação do humano no social, ou seja, o que a especifica como humana, sendo dado através do autocontrole advindo da arte. É importante compreender que este autocontrole acaba por se definir pela inserção da arte como padrão de desenvolvimento do conhecimento advindo da “Teoria biológica do conhecimento” de Maturana e Varela, onde a chave é dada por uma estrutura autopoietica. Ou seja, o autocontrole está relacionado à possibilidade de redefinição dos limites, definindo uma nova estrutura a partir da conservação da organização que constitui a arte, definida pelo modo como organiza o seu sistema, reinserindo-a desse modo no sistema social, através do acoplamento cultural.

ser inferido pelo outro, entretanto os dois sistemas podem ser acoplados. Um sistema é finito, fechado e definido por uma superfície, e o outro é infinito e linear.

E é exatamente esse acoplamento que redimensiona o ver/ler da arte em pressuposição ao ler/ver de Dewey, redirecionando a leitura, onde se poderá também ver conceitos e ler imagens, seguindo orientações conceituais e orientações imagéticas. Ou, ainda, se poderá ler conceitos e simular imagens, tomando como princípio a hierarquia inicial, que torna possível ver imagens e ler conceitos, relacionando-os às imagens vistas²⁴², pois para isso somos dotados de acuidade visual que, sendo uma capacidade acentuada de diferenciar estímulos sensoriais, permite o reconhecimento de dois pontos, mesmo que eles estejam muito próximos²⁴³.

Mas, e quanto à distância? Até onde alcança o teu olhar? O meu é míope desde os 16 anos, e, conseqüentemente, esta irregularidade tem redefinido desde então o contorno de meu olhar. Sabe-se que um dos possíveis motivos da miopia é essencialmente estrutural, pois oftalmologistas são unânimes em afirmar que olhos muito grandes pouco enxergam, principalmente ao longe. Uma ligeira miopia estacionária, definida em “1” dioptria²⁴⁴ em cada um dos olhos, tem redefinido o alcance do meu olhar, que, desde então, tem, reiteradamente, “borrado” os limites da visão, tanto para fora como para dentro dos contornos das coisas.

Mas, então: O que olho? Será a minha própria miopia? Ou, de outro modo, já que tenho corrigido minha visão com a medicina em reiteradas consultas ao oftalmologista desde os meus longínquos 16 anos, serão as lentes divergentes (côncavas), envoltas em aros que corrigem meu olhar, recolocando a imagem sobre a retina, restituindo a visão, mas, também, constantemente enquadrando aquilo que vejo²⁴⁵?

²⁴² Nesta relação está claramente presumida a ação do artista/professor e também do artista/professor/ pesquisador.

²⁴³ Ou talvez já se pudesse também acrescentar a essa proximidade a presença do tempo que poderia definir uma proximidade espacial que faz os dois pontos parecerem estar colados, ou em sobreposição.

²⁴⁴ Dioptria, também conhecida como grau, é a medida de convergência de uma lente definida pelo inverso da distância focal expressa em metros.

²⁴⁵ Wim Wenders, cineasta alemão, nascido em 1945, criador de uma filmografia conhecida no mundo inteiro, no documentário “Janela da Alma” (Brasil, 2002), de João Jardim e Walter Carvalho, declara

E, ao tirar os óculos, o que faço diariamente, o faço como um hábito, me sentindo “em casa”, como um lugar onde posso perceber/não perceber os contornos, expandindo tanto as pessoas como as coisas para além delas. É um lugar onde encontro o conforto do não-ver como uma completude associada a um estado aliviado, distendido por também não precisar ver a exatidão do limite, podendo ver para além e aquém dos limites das coisas. Talvez este estado de coisas que, há tanto tempo, acomete o meu olhar, tenha sido o motivo de eu ter priorizado a leitura, seguindo superfícies bidimensionais como filmes, ao invés de seguir conceitos como linhas unidimensionais.

A miopia é dada por uma condição em que os olhos podem ver objetos que estão perto, mas são incapazes de enxergar nitidamente os objetos que estão longe. A palavra “miopia”²⁴⁶ vem do grego, significando “curteza de vista”, mas também o míope é definido como aquele que inclina os olhos para ver melhor, desse modo chega-se à idéia do “olho fechado”, pois as pessoas com miopia, talvez, por terem olhos maiores, fazem algum tipo de compensação apertando ou inclinando os olhos para ver.

Também ao artista é dada esta condição de “ser-míope”, correspondendo externamente a um condicionamento imposto (daquele que está afastado do ver/conhecer), distanciando-o do inteligível, e, internamente, se definindo por um “dispositivo” construído por um “mestre”²⁴⁷ durante o Renascimento, que vem sendo dado como uma condição própria do ver/saber da arte, aproximando o artista do que tem-se denominado sensível e tem sido, reiteradamente, construído na “contra-posição” do inteligível.

Dessa maneira, essa orientação herdada pelos artistas, em condição ou tratado, os leva a, simplesmente, apertarem os olhos para ver. Pois, sendo o mundo dado ao artista como imagem, com este procedimento podem definir com clareza os

que o enquadramento dado pela armação de seus óculos é indispensável à sua visão, o que também pode ser visto como indispensável para definir a visão de mundo que faz parte de todos os seus filmes, definindo concomitantemente a especificidade que constitui a arte como um universo.

²⁴⁶ Conforme Dicionário Grego-Português e Português-Grego de Isidro Pereira (1990).

²⁴⁷ Refiro-me a Leonardo da Vinci que descreve em seu “Tratado da luz e sombra” procedimentos necessários ao artista em sua empreitada, ao dar a conhecer um mundo em prol da reconstrução do mundo.

valores constitutivos da imagem, eliminando os brilhos refletidos, mas, também, definindo uma qualidade especial para os limites entre as formas, as quais passam a se constituir não mais através da inteligibilidade que as separam em seus contornos, mas através da inter-relação, aguçando e acentuando a percepção das diferenças. Assim, o “com-junto” passa a ser determinante, e isso tem como referência a estruturação da totalidade do olhar, que pode ser visto também como limitação e fechamento do olhar, abarcando diretamente o ver/não ver já no limite, em estendida mobilidade²⁴⁸.

Ao se transpor esta questão para a biologia, enfocando a visão humana, vê-se a relação do centro com o fundo na qual a área focal se aproxima da área periférica, e a fóvea se articula com a retina, articulando as células que reconhecem as cores, mas não vêem as nuances de cinzas, com as células que só detectam os tons de cinza, mas são incapazes de ver as cores.

Ciente desta situação de míope/míope-artista e do que esta pode acarretar nesta etapa do desenvolvimento da tese, na qual vou focalizar, especificamente, a formação superior em Artes Visuais, no que tange à Licenciatura em Artes Visuais, tentarei reduzir/compensar/ampliar, equilibrando os limites da visão, ao utilizar um dispositivo que permite um movimento para além da condição de artista-professor-pesquisador.

Pois assim é ao enfatizar o pesquisador/artista-professor-pesquisador, pois esse é um lugar onde a formação, em uma primeira acepção, também se dobra sobre ela mesma em um processo continuado, e ainda articula a formação de um formador especificado na formação do professor de artes visuais. Mas, acima de tudo, é imprescindível ter o cuidado de perceber que esse é um lugar que poderá, exponencialmente, levar/trazer o infinito ao olhar. Ou o inverso, principalmente, ao diligenciar o olhar com esse dispositivo, que parece ter origem na ciência, onde se articulam a lente e o espelho, podendo “fazer ver” em um regime de

²⁴⁸ A este respeito ver o Metadiálogo ou Metálogo intitulado: “Metametadiálogo das questões que Bateson não abordou”, realizado em Janeiro de 2006, para a obtenção de créditos adicionais, necessários à obtenção do título de doutor, correspondentes ao Seminário: Educação, Pensamento Sistêmico e Gregory Bateson; ministrado pelo prof. Cláudio Baptista.

encobrimento total do ver/não ver constitutivo do olhar do artista e desdenhando inteiramente da “não visão” do cientista.

Esse encobrimento do olhar do artista pode ocasionar a perda de sentido, que tem sido tão bem alardeada desde a modernidade pelos artistas em suas obras, demonstrando que o autocontrole de agora já tem-se manifestado como certa vigilância na arte que expõe a desmedida sem pudor. E essa manifestação que vem sendo feita pela arte inclusive já a predispôs ao novo status social que a especificidade autopoietica confere à produção artística na contemporaneidade.

Contudo, todo o cuidado neste momento ainda é pouco. Por mais que eu tenha, desde o início da tese, dado em testemunho o descaso do poder, tendo desdenhado o olho onipotente, para ir aos poucos fechando os dois olhos que tão bem caracterizam a minha visão, até chegar a este momento, onde a ênfase é justamente a não visão como limite; agora, abrindo um único olho, que pode ser levado em simulacro ao infinito, em uma simulação da onipotência da visão, posso perigosamente vir a esquecer o autocontrole da arte. Posso, em um processo de inversão, próprio de extremos e fronteiras, definir o novo lugar como o lugar da absoluta visão, com um único olho autorizado a tudo ver. Pode parecer que agora, com este telescópio colado ao olho, eu esteja tentando incoerentemente buscar o que havia sido descartado em outro momento anterior. Contudo, esta aparência pode ser assimilada como uma inacessibilidade momentânea, ou seja, por ter se mostrado inacessível naquele momento. Além de também poder se evidenciar que a inacessibilidade tenha se efetivado por não ter sido construído o dispositivo adequado ao feito.

É uma passagem muito difícil e envolve um processo muito doloroso onde eu posso não resistir e também ser seduzida a seguir cegamente o caminho aberto pelo dispositivo que busquei para a observação nesta etapa. Acentua-se ainda a sedução pelo fato do dispositivo se constituir em segredo também como uma mescla entre arte e ciência. Frente a isso, mesmo tendo a minha própria formação como guia, que me levou a colecionar figuras dentro do texto, e até a criar em releitura uma coleção de holografias à luz de Boaventura, como mapa a balizar a visão, ainda tenho que buscar algumas pequenas memórias para complementar a relação.

Vou buscar essas memórias, pois existem passagens que “nos ficam” e é necessário presentifica-las, pois de outro modo acabam por se constituir em não lugares que sempre se mostram como vazios. Uma dessas pequenas memórias está presente/ausente em obra: é a instalação “doador” de Elida Tessler (1999), artista/professora/pesquisadora/curadora, participante efetiva como docente integrante da equipe de professores do Curso de Artes Visuais da UFRGS. Nesta instalação, Elida “cura e limita” a dor dentro da palavra, operacionalizando-a em um corredor que abriga um “com-junto” doado, onde os mais diversos objetos nos levam à reflexão sobre o hábito, através de uma contemplação/reflexão da dor da artista/poeta, que também já havia sido enunciada por Fernando Pessoa, que define o poeta como um “fingidor”²⁴⁹.



Figura 09: Doador, instalação de Elida Tessler, de 1999.

A instalação de Elida Tessler²⁵⁰ na Bienal do Mercosul em Porto Alegre está em minhas pequenas memórias como uma espécie de modelo que eu associei à obra de Duchamp: “*Etant donnés: 1º) la chute d’eau, 2º) lê gaz d’éclairage*”. Influenciada por esta associação, do mesmo modo que a obra de Duchamp nos orienta a fazer, eu somente espiei da porta a instalação “O doador”. Entretanto, nesta, diferentemente da outra, se espia com os dois olhos, mas como se o próprio quadro da porta fosse um grande visor, ou mesmo uma moldura, e, ainda, com a particularidade de poder ser acessada dos dois lados. Relatando essas pequenas memórias, fico pensando: e se “O doador” fosse um grande telescópio que em seu próprio cone vai inscrevendo todo o universo? Poderia ser um universo parametrizado ao mesmo tempo em que vai sendo anunciado pelo “nome e a coisa”, fazendo de ambos um único “uni-verso”?

²⁴⁹ “O poeta é um fingidor, e finge tão intensamente que finge a dor que deveras sente.”

²⁵⁰ <http://www.elidatessler.com.br/obras/obras.htm>

Ao abordar a formação do professor de artes visuais em um perfil estendido abrangendo: artista/professor/pesquisador, estou utilizando exatamente esse instrumento que permite a aproximação visual do que se encontra distante no espaço e também, principalmente, no que se refere ao exercício de sua função, a um distanciamento que corresponde igualmente ao tempo²⁵¹.

Por um lado, é evidente que a definição de qualquer regime de observação relacionado ao autocontrole da arte esteve sempre, de certa maneira, articulado ao ensino e, especificamente, ao ensino da arte. E, nessa dependência, ao construir um regime determinado pela visão, utilizando um telescópio em diligência do olhar, é possível detectar os limites distantes que têm possibilitado a permanência à arte, sem eliminar a situação de constante e simultânea transformação. O exemplo do que se tem detectado na história com este instrumento que tem sido, reiteradamente, aperfeiçoado, até o século XX, chegando à atualidade como um supertelescópio, dá-se tal como um “olho teleguiado” e em constante monitoramento, levando-o a penetrar no espaço e trazer de lá, inclusive, o tempo.

O caminho que tenho apresentado inclui diferentes regimes de visibilidade constitutivos do Currículo do Curso de Artes Visuais e, até agora, todos podem ser visualizados, pois se mostram também em processo de reestruturação na implementação de uma nova estrutura curricular. Com o foco definido na contingência da mudança, sendo a incerteza uma característica regular que se apresenta em toda e qualquer mudança, eu tenho focalizado essa incerteza também como um objeto semiótico, e desse modo, tenho sido levada a criar diferentes regimes escópicos, utilizando-os como dispositivos de observação nos quais a minha participação é simultânea, gerando uma construção textual ao mesmo tempo descritiva e narrativa.

²⁵¹ Reporto-me não somente ao exercício da visão que ocorre no tempo e define instantaneamente o espaço da imagem, mas também me refiro ao fato da Relatividade ter gerado uma mudança paradigmática onde o tempo passou a ser considerado como uma constante ao ser relacionado à velocidade da luz, dentro da física do “infinitamente grande”, construída por Einstein. Ao considerar a velocidade da luz como constante universal, Einstein acabou também por inter-relacionar o tempo e o espaço em uma curva. O que resultou na famosa “Teoria da Relatividade Geral” onde se apresenta a sua célebre relação entre a matéria e a energia, sendo a energia igual ao quadrado da velocidade da luz multiplicado pela matéria. (Hawking, 2001)

Por outro lado, nessa embreagem, optar pela utilização de um telescópio a partir deste momento significa, evidentemente, uma outra aproximação com a ciência, fazendo-a compartilhar com a arte a função do pesquisador. É significativo neste universo compartilhado trazer a história da ciência para desvendar o momento em que este instrumento foi utilizado pela primeira vez por um cientista, que, talvez naquele momento, já tenha sido apontado também como um pesquisador.

Desta forma, neste caminho pressuposto como o caminho do cientista/pesquisador que vai do saber ao conhecer, e do conhecer ao novo conhecer, o cientista, ao utilizar o telescópio pela primeira vez, instaura um caminho do conhecimento e, nesse sentido, acaba por levar o instrumento a se desprender unicamente da “visão do combate” como um simulacro negativo do face a face, e passar ao “exercício continuado do conhecimento”²⁵². Entrementes, isso levou o ser humano a um deslocamento da observação, passando a observação, desde o fim da Idade Média, do processo de vigiar ao processo de estudar, com o sentido do pesquisar.

Assim, enquanto o artista começava a reduzir o seu olhar para poder ver, o cientista passava a estender o seu, ampliando-o com um instrumento para chegar a ver. E isto em uma extensão que, tendo se deslocado da verificação e determinação exata da posição dos inimigos na batalha colocados frente a frente e em oposição pela guerra, levou-os à observação de objetos remotos, e, em realidade, não visíveis. Hoje, o telescópio ainda vem sendo utilizado nesta acepção, como um instrumento que possibilita estender a visão humana²⁵³, atuando como uma prótese extensora de um único olho em permanente vigia no calculado esquadramento do céu.

E, já sem a presença limitadora e imbricada do outro olho com o qual teria de acomodar a visão ao espaço ao redor, é um instrumento/dispositivo que faz sonhar que tudo se pode ver, e, desta forma, acaba por fazer parecer, também, que

²⁵² O instrumento telescópio com o nome de luneta era utilizado em combates desde a Idade Média.

²⁵³ Entretanto é importante destacar que a extensão da visão com um sistema telescópico é também a multiplicação ao infinito da visão do ponto de vista único, ou da visão perspectiva, onde o sujeito tem um único ponto de vista imóvel, a partir da visão estendida de um único olho.

tudo pode dominar, como se o cientista estivesse só, como uma grande estrela, elevando-se acima de todos, sem nada a perturbar a visão.

O telescópio, ou a luneta, como era chamado, foi utilizado por Galileu Galilei, em 1609, possibilitando, de certo modo, um novo espaço, que, tendo se configurado na interpolação da dióptrica²⁵⁴ no seio de um sistema óptico, acabou por gerar uma interlocução entre o sistema religioso e a emergente exploração científica através de instrumentos, definindo uma ciência que até aquele momento inexistia, pois estava constituída como parte da filosofia, a qual, por sua vez, estava totalmente atrelada à religião.

A definição do sistema cosmológico através de um novo modo de observação do céu, utilizando um instrumental específico para a descrição dos astros, sofreu uma mudança definitiva em sua estruturação com a utilização do telescópio. Esta mudança já havia sido antecipada por Nicolau Copérnico em 1543, que construiu um sistema heliocêntrico, colocando o sol no centro de seu sistema. De 1543 a 1609, até, definitivamente, 1700, ocorre um processo de descentralização da Terra no sistema do cosmos, determinado pela confirmação dada através do novo modo de observação científico-instrumental.

A Terra, antes considerada o centro geométrico do sistema planetário, construído por Aristóteles e também reafirmado por Ptolomeu, é desviada de seu centro imóvel e é colocada em movimento, o qual foi confirmado por uma “visão ao longe”: ou seja, uma “visão telescópica”, descrita por Galileu, ao observar o que, na atualidade, se define como uma estrela supernova, ou uma explosão estelar.

Considera-se que a invenção do telescópio tenha levado afinal à aceitação da transformação do sistema geocêntrico, confirmando a percepção do movimento da Terra e definindo o Sol como o novo herdeiro do lugar que antes lhe era atribuído, sendo este colocado no lugar daquela, como novo ponto de referência. A observação acabou por contribuir para a formulação das três leis fundamentais da mecânica celeste de Johannes Kepler, definindo órbitas elípticas ao invés de

²⁵⁴ A dióptrica é a parte da física que estuda a refração da luz.

circulares, que, por sua vez, possibilitou a formulação da lei da gravitação universal por Isaac Newton, que é também o fundamento da mecânica clássica.

Newton aperfeiçoou o telescópio no que se refere à dispersão da luz ao passar pela lente, embora este já tivesse sido aperfeiçoado por Galileu. Ele usou um espelho esférico ou parabólico para captar a luz, e a imagem refletida pelo espelho só então é captada por uma lente objetiva definindo, deste modo, um foco. Mas também no que se refere, especificamente, à visão, é interessante resgatar a afirmação de Newton quando diz ter enxergado ao longe por estar apoiado em ombros de gigantes²⁵⁵.

Tendo me deslocado do capítulo anterior, desde um jogo de espelhos retrovisores, que permitem a ação na interação e retroação, justamente por estar inserida e constituindo o sistema dentro do próprio sistema; até passar ao presente capítulo, a uma composição articulada em interpolação, utilizando o espelho e a lente em um sistema telescópico que possibilita detectar uma ação ao longe, inclusive, aparentemente, sem ter participação alguma em sua constituição, eu poderia até pensar em realizar nesta etapa apenas uma manifestação virtual, totalmente simulada.

Mas de onde vem tudo isso? Qual o sentido de identificar uma ação à distância e como será possível determinar as aproximações necessárias à construção do significado correspondente? Ou será que, simplesmente, as distâncias são abstratamente determinadas, equivalendo a um registro da ação em um processo gerativo de significação, e sem aproximação alguma, em nenhum momento vislumbrando, ou sequer pressupondo qualquer significado? Ou, talvez, será que, ainda, tal como foi construído na segunda holografia, o processo é sempre fruto de acoplamentos determinantes de um domínio dado por referenciais externos reiteradamente?

²⁵⁵ Interessa, para além das questões de poder, que já foram também expressas anteriormente, pensar no horizonte que se vislumbra a partir desta figura “estar em ombros de gigantes”, e no quanto se perde da inter-relação com a diferença.

Pensando em todas estas questões, verifico que esse instrumento utilizado por Galileu, pela primeira vez, para a investigação, e, posteriormente, ao ser aperfeiçoado por Newton com o mesmo objetivo, já teria sido mencionado, de uma outra forma, na Odisséia de Homero, através de sua narrativa que inicia, justamente, como uma busca do vivido pelas marcas deixadas no tempo²⁵⁶.

Homero reconstrói, através da busca de Telêmaco, filho de Odisseu, a construção de um saber pressuposto pelo ouvir contar, ou seja, o filho vai à busca do pai, recobrando sua prometida viagem de retorno, em promessa tantas vezes confirmada pela mãe. Desse modo, a viagem dá-se em uma narrativa da recuperação dos passos vividos pelo pai, ao ser apontado/contado por terceiros, sendo esta busca enunciada como o único caminho possível. Manifesta-se como uma enunciação, como um fazer na linguagem que, a princípio, recupera o enunciado como um outro, relacionando-o como um enunciado negativo em pressuposição à manifestação positiva.

De fato, não foi ao descrever as peripécias²⁵⁷ recordadas por Ulisses ou Odisseu a respeito de seu difícil retorno à Ítaca, mas, principalmente, na narrativa da busca implementada pela descendência do herói, ou seja, da busca levada a termo por Telêmaco²⁵⁸, que encontro o referencial para esta busca ao longe. Entretanto, é importante frisar que é também como uma passagem que esta narrativa se constitui, pois é o limite da formação de Telêmaco, que se desenvolveu ao lado de sua mãe Penélope na ausência do pai, durante vinte anos. Viveu na promessa do retorno do pai, reiterada inúmeras vezes pela mãe, e, por fim, partiu em viagem, vista como uma transformação, pois a viagem o redefine como um ser adulto, demonstrando, desta maneira, ter completado a sua formação. A passagem de estado, do adolescente para o adulto, dá-se como uma enunciação entre limites, definindo a mudança da situação como a única possibilidade de permanência.

²⁵⁶ A referência à Odisséia é utilizada aqui na tentativa de vislumbrar em um único lugar abordagens tão diferentes do tempo e também do espaço em descrições que vão mudando o quadro referencial, alterando totalmente a face das coisas ou a realidade abordada.

²⁵⁷ Peripécia conforme Aurélio, 1988, é um lance de narrativa que altera a face das coisas.

²⁵⁸ Telêmaco significa aquele que combate de longe, talvez em uma referência à continuidade da estirpe de seu pai Odisseu, rei de Ítaca, célebre por sua prudência e audácia, foi um dos principais heróis de Tróia, cujo retorno à pátria é o assunto do poema de Homero: Odisséia.

A busca de Telêmaco é construída como a única solução de continuidade possível, evidenciando a necessidade desse rompimento, que é apontado como tendo sido gerado pela perda da visão do fim, o que também pode ser visto como a perda do domínio externo.

A não-visão apresentada através da visão telescópica, dessa forma, está também presente na Odisséia. Através de uma revisão de passos vividos por um e enunciados por outro, é construída uma visão completamente focada, que acaba por se apresentar como uma constelação de pontos definidos em uma seqüência de passos muito precisos, embora necessite reiteradamente de orientação externa para encontrar a via significativa. Mentor²⁵⁹ é a orientação dada a Telêmaco por Homero que, como um curador orientado pela justiça, recupera em imagens os feitos do pai e passa a incorporá-los de um outro modo pela experiência, que também pode ser vista como um modo de enxergar ao longe, de forma semelhante ao combate²⁶⁰ que se faz de longe.

Pensar em Odisseu e Telêmaco é talvez iniciar esta observação telescópica substituindo o confronto pelo concílio. Deste modo, pode também significar conciliar a formação do professor de arte com a formação do artista, acordando-as ao mesmo tempo em uma nova organização curricular, que também é uma forma organizada no tempo.

Essa nova organização curricular poderá ser percebida no Currículo do Curso de Artes Visuais a partir da abertura de um caminho de escolhas dado não somente aos professores, mas também aos alunos, permitindo percursos nos quais não é mais possível sobrepor o professor ao aluno, e, da mesma forma, o artista-professor ao aluno, possibilitando finalmente, na própria estrutura, a evidência de um processo formativo que provoca a emergência do artista-aluno, e, em vista disto, gera novos laços, através dos quais se unem artista-professor e artista-aluno em cooperação, fazendo surgir convergências em interlocuções onde o pesquisador passa também a ampliar a ambos.

²⁵⁹ Mentor funciona como um tutor para Telêmaco. Conforme Homero, Mentor seria a própria deusa Palas Atenas, que, tendo saído da cabeça de Zeus, veio com a missão de trazer a justiça aos homens, através da orientação de seu pupilo.

²⁶⁰ Combate refere-se ao conflito em uma área restrita, à discussão contestatória ou à oposição.

Assim, torna-se possível resgatar tanto os momentos de consenso como os momentos de dissenso como significativos ao percurso, mas, principalmente, pela aceitação da redefinição dos lugares e movimentos que, anteriormente, se determinavam como ação/meio/invenção, e agora se transformam, trazendo a atitude/prática/desconstrução através de um eixo que se configura no tempo, mas somente na mesma medida em que configura o próprio tempo.

Por outro lado, com esta presença do tempo, posicionar um telescópio em uma direção que se queira focalizar não é simples, nem tampouco fácil. Pois o segredo é que só se consegue ver através do dispositivo aquilo que já se sabe muito bem, demarcando ou definindo o que poderá ser construído, e conseqüentemente vir a ser conhecido, sendo revisto naquilo que se sabe. Sendo assim, a estabilidade do olhar só ocorre quando reconhece as luminosidades com a mesma nitidez definida pelas cores que vê no mundo. Desse modo, o que parece, em um primeiro momento, uma luta de brilhos pelo foco do olhar, vai aos poucos possibilitando novos encaixes em um jogo que se desenvolve em rebatimento e interpolação, mas que inicia dentro mesmo da estrutura do olho, ou talvez, do cone do telescópio.

Percorrer o cone do telescópio ampliando o olho, real e virtualmente, leva o olhar a saltar da superfície do cone ao encontro do tempo, e isso também o desestabiliza, pois ainda mantém o hábito de reconhecer as cores que já estão determinadas por seu fotorreceptor. Então, lentamente, na continuidade do processo de observação, a visão vai se arvorando na pressuposição de um tênue reconhecimento, não mais da cor, mas da luz, sendo esse reconhecimento dado por algum tipo de acordo entre células fotorreceptoras que, a princípio, têm disposições distintas para reconhecer a cor e a luz. Talvez ocorra algum tipo de “abraço” que, articulando a retina à fóvea, permite também reconhecer o céu noturno na detecção das distintas luminosidades dos astros, em cores que correspondem ao tempo e em sombras que vão sendo deixadas para trás pela própria descoloração.

Voltar-me sobre o Currículo do Curso de Artes Visuais munida de um telescópio focalizando a formação do professor de Artes Visuais, que também é dita como a formação do licenciado em Artes Visuais, como a formação daquele que está autorizado ao exercício do ensino das Artes Visuais, é também encontrar em

um espaço remoto as constelações atuais, e, tal como Telêmaco, buscar nos vestígios as diversidades mínimas que, ao se apresentarem como pequenos pontos de luz, simultaneamente, apontam para o próprio universo onde a luz tem se tornado visível.

4.2 A FORMAÇÃO DO LICENCIADO COMO UMA REINVENÇÃO DA ARTE

É diretamente compreensível na própria exploração do instrumento que a utilização de um telescópio não pode ser feita somente pela manipulação, verifica-se que é necessário fixá-lo em algum suporte. Obtendo um ponto fixo, a partir de então, se pode usá-lo como se fosse um imenso braço mecânico, movimentando-o na direção de qualquer recôndito lugar que se queira esquadrihar, em um processo de investigação, buscando o que ainda está escondido.

O esquadrihamento do céu pelos astrônomos é feito, inicialmente, a partir de triangulações, que permitem determinar a distância de estrelas próximas na observação da mudança em relação à permanência das estrelas de fundo, enquanto a Terra gira em sua órbita ao redor do Sol. Entretanto para medir distâncias maiores, os astrônomos precisam encontrar as chamadas “velas padrão”. Estas são estrelas ou algum outro objeto cujas luminosidades intrínsecas já são conhecidas, e é isso que permite inferir suas distâncias a partir de seu brilho aparente.

Entre as velas mais confiáveis estão as “cafeidas”, estrelas pulsantes que brilham e se extinguem em um padrão definido. Essa estrela cintilando em uma galáxia distante fornece sua luminosidade e distância. Contudo, as “cafeidas” são muito raras de se encontrar, então o avanço da investigação dá-se por meio de uma “escala de distância”. Este procedimento de escala dá-se calibrando ou comparando as estrelas próximas e as usando como medida para calibrar as mais brilhantes, raras e distantes “velas padrão”.

É ainda importante resgatar neste passeio astronômico que as “velas padrão” preferidas da grande maioria dos astrônomos são as estrelas explosivas,

que são conhecidas como supernovas, tal como a observação que deslocou a própria observação, com a primeira utilização do telescópio como instrumento de investigação científica.

Finalmente, eu retorno dessa “viagem ao espaço”, mas trago comigo um novo fazer manifestado por um lado evidentemente próximo do cientista, principalmente por esta visão telescópica, aparentemente procedente unicamente da ciência, apesar de utilizar certo procedimento de jogo manifestado nos múltiplos rebatimentos necessários à sua efetivação. Totalmente impregnada por procedimentos relacionados à telescopia, posiciono o meu olho em relação ao cone do telescópio, direcionando-o para o século XX, e noto que no início do século XX começou um questionamento que, ao defender a necessidade da inserção da arte no desenvolvimento do ser humano, simultaneamente, definia a importância de sistematização do ensino da arte no processo da educação institucionalizada. Mas, esta relação da arte e do ensino da arte, que, a princípio, poderia se pensar simplesmente em uma decorrência, ou em uma articulação simples e direta de uma à outra, não foi tão fácil, tendo levantado muitas discussões, chegando ao ponto de a arte, com frequência, ser colocada em contraposição à ciência e conseqüentemente, em oposição à educação institucionalizada.

No entanto, este novo lugar da arte construído na oposição da ciência, mas, trazendo ambos, como aparentemente dois “fazeres meramente instrumentais”, acabou por determinar também uma aproximação entre arte e ciência. Essa aproximação passou a ser construída, ou “calibrada”, com a finalidade de fazer com que a primeira fosse aceita em um meio que já se definia essencialmente pela dominação da segunda.

A tolerância consentida colocou a arte em um meio no qual o conhecimento vinha se constituindo através de uma racionalidade definida por uma forma hegemonicamente técnico-científica, em substituição à racionalidade científico-instrumental que dominou o pensamento do século XVIII e XIX. Entrementes, esta tendência à admissão da diferença da arte como constitutiva do ser humano e importante para o seu desenvolvimento não se deu de um modo natural e direto, foi determinada por uma inevitável transformação da sociedade, que, por sua vez,

também havia se tornado essencial a partir de um desenvolvimento econômico implementado em novas formas de produção.

A mudança implementada por revoluções industriais implicou uma demanda de conhecimento que não estava dado, teria que ser construído, e, ainda, agravava-se pelo fato da sociedade precisar ser preparada para isso. Mediante esta demanda, as discussões sobre o desenvolvimento social passaram a serpentear entre a necessidade da educação visando ao desenvolvimento do ser humano, e a necessidade do conhecimento amparando o desenvolvimento da própria sociedade, tendo em vista um fim que já estava sendo dado como um outro, ou seja, como um desenvolvimento econômico-social.

Isto parece duplamente muito simples e muito complexo, pois, ao mesmo tempo, vê-se a inserção ou exclusão da arte do processo de ensino como uma aparente simplicidade, entretanto esta discussão esconde um duplo princípio que funciona como um motor de desenvolvimento tanto do indivíduo como da sociedade, e aí reside sua complexidade.

Ao “recalibrar” a relação de permanência e mudança que perpassa o biológico, o social e agora o cultural, sou levada a enfrentar a emergência do sistema complexo em reiteradas relações de acoplamento, onde, com freqüência, se perde a visão do fim.

A partir desse regime de observação constitutivo da visão telescópica, é claro que a situação detectada ao longe, a partir de um código estabelecido, definindo-se como “abstrata e objetiva”, se torna, também, próxima, refletindo as transformações atuais, onde se vive, novamente, a mudança, na passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento e informação, aliando o conhecimento técnico e o desenvolvimento tecnológico implementado através das tecnologias da informação aplicadas ao instrumental.

Talvez, nesse caminho que abarca o surgimento da ciência, desde o desenvolvimento científico-instrumental, passando pelo técnico-científico da sociedade industrial e chegando ao momento atual no qual se articulam o técnico e

novamente o instrumental em uma nova sociedade da informação e conhecimento, algo tenha se perdido que necessite ser recuperado. Pois, ao pensar no eixo deste “motor”, é evidente que algo o fez perder seu ponto fixo, perdendo conseqüentemente o serpenteado entre o desenvolvimento da sociedade e o desenvolvimento do indivíduo.

Com esta perda, temporária ou não, da visão do fim, o século XX chegou ao fim sem nenhuma dúvida quanto à importância da arte em qualquer etapa do ensino regular institucional. E esta certeza, conforme notação realizada no início do século, deu-se, justamente, a partir da diferença que afasta a arte da ciência, colocando-a como princípio de oposição. Além disso, é essa mesma diferença que a determina como necessária no controle e limitação do momento atual, fazendo com que passe a fazer parte do sistema.

Mas, talvez, a arte não tenha voltado a ser vista hoje como necessária à ciência somente por oposição, e, sim, como complementação, invertendo ou ampliando a situação que a excluía em relação ao início do século, quando só se evidenciava como oposição, ou talvez, somente olhando pelo outro lado da “moeda”.

A mudança de posição da arte, dada somente pela mudança do momento, pode ter ocorrido, em primeiro lugar, em oposição ou complementação, por esta ter definido um pensamento divergente face a um meio convergente e homogêneo. Desse modo, na articulação com a ciência, onde o excesso de convergência tem dado provas tanto do maravilhoso como do terrível, e de ambos, na mesma medida, a arte passa a ser uma relação obrigatória. Em segundo lugar, por ela ser responsável pela construção de formas particulares de estar no mundo, e, desse modo, explicitamente, ajudar também a construí-lo em um sistema de autocontrole. E, em terceiro lugar, por chegar, ao final do século XX, ocupando uma posição que é externa e interna simultaneamente, definindo uma interface necessária a toda e qualquer construção de conhecimento, principalmente se considerarmos essa nova sociedade do conhecimento e informação, já em desenvolvimento neste início do século XXI.

É interessante verificar que essas diferenças orientam e recolocam os princípios articuladores do indivíduo/sociedade, ao se constituírem como arte, reposicionando-os em uma nova relação desdobrada em indivíduo/particular/público/coletivo/sociedade, a partir de uma interface, onde o público se apresenta tanto como particular como coletivo, em uma explícita relação com a arte e o ensino da arte.

Quando a arte passou a ser inserida no ensino secundário, ainda no século XX, talvez não se imaginasse o quanto esta atitude, definida politicamente, poderia ser vista no século XXI também como uma “escapatória”, um subterfúgio para a mudança da arte já preconizada no século anterior. Aliás, o secundário foi visto, a princípio, como a definição da bifurcação social, ao ser definido, por um lado, como uma passagem para a formação superior; e, por outro, como uma recomposição de um estatuto social totalmente pré-definido e justificado no mundo do trabalho. Talvez por isto, o secundário tenha sido a última etapa de desenvolvimento humano a receber uma atenção especial, de forma a reconhecer a importância da arte como conhecimento imprescindível para a vida, e não somente como um fim prático e imediato. E esse reconhecimento se refere tanto ao que diz respeito à arte como uma área de conhecimento específico, quanto ao que diz respeito à arte como área de conhecimento transversal, participando da construção do conhecimento das outras áreas.

No Brasil, é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, lei derivada da Constituição de 1988, que regulamenta a Educação Brasileira, que, finalmente, a arte passou a ser definida como uma disciplina, e, assim redefinida, passou a ser caracterizada, desde então, como uma área de conhecimento junto às demais áreas. Isso também incluiu a transformação do ensino secundário, anteriormente definido como Ensino de Segundo Grau, passando a ser focalizado como Ensino Médio e abrangendo, nesta transformação, o ensino da arte como disciplina necessária e constitutiva a esta etapa de desenvolvimento da Educação e, pela primeira vez, conseqüentemente, também constitutiva do desenvolvimento humano.

Atualmente, no Ensino Médio, a área de Artes Visuais, junto às demais áreas artísticas, faz parte de uma grande área chamada “Linguagens, códigos e tecnologias”. Nesta grande área talvez se possa encontrar um novo princípio do ensino da arte em que ela também se defina através de marcas, pois as marcas e os códigos possibilitam um tipo especial de fazer, que se caracteriza por operações cognitivas definidas em reversibilidade, articulando lugares em tempos diversos, através da atualização e mudança de lugares ocupados anteriormente. Por triangulação, como uma operacionalidade que mistura fazeres manuais e operacionais, se poderá vir a resgatar o lugar de origem da arte no seio da sociedade. Este novo/antigo lugar da arte como princípio da cultura marca também um retorno, que a coloca como herança, sem anular a sua função transformadora, reassumindo um lugar que sempre lhe pertenceu.

Todo o movimento ocorrido no século XX, levando a essa grande transformação agora em curso no século XXI, tornou-se viável pelo surgimento de tecnologias relacionadas principalmente à área da educação. Essas tecnologias iniciaram com um rastreamento de novas formas de ensino para a criação de novas pedagogias, e, neste sentido, a arte passou a ser articulada à educação, em um primeiro momento, também como um princípio dessas tecnologias educativas, e, posteriormente, como discurso em desconstrução dos cânones de ensino anteriores, possibilitando a incorporação de novos modelos na linguagem, sem descartar os paradigmas anteriores.

É interessante pensar no caminho da arte e perceber que existe um caminho que pode ser significativo, não porque se dirige para um fim que o ultrapassa, pois a princípio ele mesmo é encetado por uma perda da visão do fim; nem porque se desenvolveu de algum princípio, o qual já o renunciava e o orientava para alguém de si próprio, tornando-o plenamente justificável; mas, sim, por que é significativo em si, em seu próprio desenvolvimento. Um caminho que vai-se construindo a cada momento no estabelecimento de laços que não determinam o seu sentido externamente, mas dão significado ao caminho como formas de sua própria significação.

Esta é uma das grandes aquisições das tecnologias educacionais que, ao recuperar/instaurar a arte no ensino secundário, define nessa organização também a mudança de paradigma da arte, que passa ao eixo da atitude/prática/desconstrução, já anunciado neste texto anteriormente, mas também enunciado na arte por Duchamp, que, tendo esperado exatamente vinte anos para a “ex-posição” de sua obra/signo, “*Etant donnés: 1^o) la chute d’eau, 2^o) lê gaz d’éclairage*”, recuperou com ela o “lugar comum” da arte, recuperando o clichê no seu corpo, ao recolocá-la no tecido social como um sistema originário da linguagem, em uma nova mistura, mesclando os códigos da cultura com as técnicas/tecnologias compartilhadas com a ciência.

No início do século XX, o ensino secundário ainda foi confundido com o ensino técnico, uma característica herdada dos cursos essencialmente técnicos, entretanto, a partir das discussões educacionais com posições divergentes, que ora excluem, ora incluem essa herança, é somente na década de sessenta que ocorre a primeira separação entre o ensino técnico e o ensino secundário. Nessa primeira separação, o ensino secundário passa a se chamar “ensino de segundo grau”, em uma visível articulação com o ensino superior, também chamado de ensino de terceiro grau. Mas, definitivamente, é somente no final do século XX que o ensino secundário encontra sua verdadeira vocação, quando passa a ser definido como ponto de passagem e transformação, com o nome de Ensino Médio, sem deixar de ser, simultaneamente, construído como ponto extremo da Educação Básica.

Nesta etapa de desenvolvimento, a arte é construída em bifurcação com uma forma que mistura o ensino fundamental que a antecede e o ensino superior que a ultrapassa já em completa diferença. A arte se faz presente em continuidade ao ensino fundamental, entretanto é marcada por uma diferença paradigmática que passa a inseri-la, também, em um outro campo. Inserida no campo da cultura, a arte é desenvolvida com as tecnologias que lhe são próprias, entretanto estas se apresentam perpassadas totalmente por aquelas que agora são próprias da cultura deste tempo, trazendo para dentro da arte a perturbação correspondente à especificidade comportamental desta etapa do desenvolvimento humano.

A atitude, que é sempre a marca do tempo presente, e possibilita que o jovem concretize a passagem pela adolescência, é controlada em curadoria pela arte inserida no ensino médio. Dessa forma, a arte incluída e em sua nova posição apresenta-se também como tutora ou “mentora”, orientando a condução por um caminho onde o mundo vai sendo desconstruído na mesma medida em que possibilita o reconhecimento imediato de si próprio como um outro, em uma outra atitude do indivíduo na sociedade na interface particular/coletivo que reproduz o jogo social, desconstruindo-o em manifestação tornada visível agora no público²⁶¹.

A passagem pelo público como transformação para o acesso ao Ensino Superior é também o primeiro passo para a Educação Continuada, sendo esta definida na atualidade como essencial ao desenvolvimento do Sistema Federal de Educação, mas, como foi visto anteriormente, sendo a Educação Continuada também indispensável ao autocontrole da arte.

De certa maneira, o ensino das Artes Visuais no Ensino Médio veio a ocupar um espaço que ainda não existia na sociedade, possibilitando a integração do adolescente no tecido social, através da inclusão cultural, resgatando na cultura os pluralismos constitutivos da sociedade como um lugar onde a arte se insere, mas também a ultrapassa.

Bateson, já em 1978, em atenção à revolução cultural que fez emergir a contracultura, propunha a “ecologia da mente” como uma chave necessária ao desenvolvimento da sociedade, através da inclusão da diferença no social, mas também como um engate do político no social, já pressupondo a densidade conceitual que perpassa o desenvolvimento humano, desenvolvendo-o no tempo e também no espaço.

Mas como isto está constituído no currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS? Esta licença que autoriza o ensino das Artes Visuais, envolvendo tanto o cultural como o social, se encontra definida na estrutura

²⁶¹ Público refere-se tanto a agregados diferenciados de pessoas com a mesma opinião, como a um conjunto de pessoas em efetiva assistência a um espetáculo; mas também poderá ser visto aqui como uma abertura a quaisquer pessoas, relativo ao governo de um país, sendo de uso comum e, deste modo, relativo à coletividade.

curricular do curso? E em que interface esta autorização se apresenta: na interface da arte ou na interface da educação?

Esse questionamento, embora pareça deslocado, ou embora pareça estar deslocando a discussão da área artística para a área da educação, está, em realidade, somente reproduzindo as marcas deixadas por um exercício continuado de uma tutela, exercida em completa fidúcia por uma área que sempre se colocou como devedora da arte, mesmo quando a escondia dentro de uma aparente hegemonia acobertada por uma racionalidade técnico-científica.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais que está sendo implementado na UFRGS expõe uma combinação da arte e da educação até agora sem par no sistema de educação brasileiro. Ultrapassa as discussões técnicas e as discussões metodológicas, atravessando as diversas práticas, tanto de ensino quanto da arte, nos diversos espaços públicos e privados de manifestação cultural e educacional.

A estrutura corresponde ao desdobramento de seu quadro de artistas/professores em professores que se colocam em formação continuada, desdobrando a reflexão sobre o conhecimento sobre a arte na História da Arte transformada em História, Teoria e Crítica da Arte. Mas, também, desdobrando a reflexão sobre o conhecimento da arte no ensino da arte na licenciatura e na produção da arte no bacharelado. Esta nova atitude acadêmica é fruto do desdobramento da reflexão necessária à arte como investigação acadêmica, através do desenvolvimento de pesquisadores da arte e do desdobramento da reflexão necessária à esta como investigação da apropriação da arte pelo ensino, no desenvolvimento dos pesquisadores do ensino da arte.

Esta estrutura, partindo de um plano finito e definido curricularmente por uma associação mista na organização curricular, que mistura uma organização por créditos e uma organização por disciplinas, constitui a abertura que caracteriza a construção do conhecimento da arte como estrutura no currículo, em uma relação que reproduz a organização complexa do conceito de experiência da arte construído por Dewey, e quem sabe, ainda não efetivado concretamente como uma tecnologia

educacional, na qual possa mostrar efetivamente a promoção do desenvolvimento do conhecimento.

É mister perceber que esta organização não concretiza seu intento de desenvolvimento do conhecimento do ensino da arte sem a composição da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em interlocução com a área da Educação. É importante verificar que é neste entrelaçamento que, de certa forma, se reproduzem os serpenteamentos constitutivos das discussões levadas a termo no século XX, onde o desenvolvimento do conhecimento vai-se constituindo em um eixo no qual o indivíduo se contrapõe à sociedade e, simultaneamente, a constitui. Nessa complexa composição interdefinida em oposição e complementaridade, sobrevêm, unicamente, as marcas deixadas pelo movimento serpenteado, que, no vai-e-vem, em reiterada retroalimentação, tem-se definido como um franjamento constituinte do próprio tecido social.

4.3 A ARTE E AS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO EM UM UNIVERSO EM EXPANSÃO

A arte sempre acaba por ser vítima de uma morte reiteradamente anunciada, talvez por dar-se em exposição²⁶², e também por levar/carregar em seu próprio corpo todas as séries que a constituem como sobras atualizadas de seus paradigmas²⁶³. Na modernidade, a arte foi totalmente destituída de sua aura²⁶⁴, estando muito próxima da aniquilação, chegando, inclusive, a virar clichê, a se ver imolada em sacrifício, perpassando todas as áreas do conhecimento com as quais se associou²⁶⁵.

²⁶² A arte como linguagem originária, fonte de toda linguagem, é imediatamente exposição e representação de si, sendo apresentação, e “mediatamente” representação do mundo. E é somente neste sentido imediato e mediado que ela é também comunicação.

²⁶³ Uma das questões que diferenciam arte e ciência é justamente a relação do conhecimento em definição paradigmática, pois, enquanto na ciência um novo paradigma substitui o paradigma anterior, obscurecendo-o, ao deixá-lo somente na história; diferentemente, na arte, os paradigmas se ordenam, transformando-se em séries onde as hierarquias são sempre móveis.

²⁶⁴ Conforme Walter Benjamim “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica” (1992).

²⁶⁵ Refiro-me aqui também às questões da arte transformadas ou escondidas em clichês, como: “a arte de...” que evidencia uma espécie de fazer/aparecer específico da arte, mas também como um clichê perpassa todas as áreas do conhecimento, e, também na atualidade refiro-me ao que tem se constituído como o “estado da arte”, contemplando com a primeira a questão estética da arte, e com a

Como a arte é uma área onde tudo “está ao sol”²⁶⁶, sendo isto que caracteriza também o seu corpo, este caráter que lhe é próprio provoca um “engaste” em seu corpo, além de uma apropriação, deslocando-a para um lugar comum compartilhado pelas demais áreas do conhecimento. Estas se utilizam da arte como se fosse sua própria caixa-valise²⁶⁷, pois é um lugar onde tudo pode ser encontrado e, deste modo, recuperado, já que todos os paradigmas que ali estão presentes guardam também alguma relação com as outras áreas do conhecimento, enquanto estas já descartaram os seus.

Assim, sem qualquer tipo de licença, seu corpo vai sendo apropriado para a exposição na resolução dos problemas das outras áreas, deixando para a arte, freqüentemente, somente a possibilidade de levantar novos problemas de exposição. Se, por um lado, nesta situação a arte é reconhecida e legitimada como fonte, sendo dada como o próprio universo da criação, por outro, esta mesma situação a faz refém do reconhecimento das outras áreas, que somente em imbricamento vão tornando seus problemas significativos quando os resgatam como significativos para além da exposição da arte.

Enquanto a arte alarga seus horizontes abarcando diversos universos prontos a serem investigados, acessando-os por uma ainda insipiente investigação, que inicia com a simples confirmação de um não-saber e, por isso, sendo necessário “ex-por” para vir a conhecer, sendo este caminho dado como próprio de seu universo, as demais áreas do conhecimento, ao inverso, vão aos poucos definindo seus espaços no caminho da resolução de seus problemas específicos. As diversas áreas de conhecimento definem a sua própria área delimitando o seu saber, e, deste modo, começa um desenvolvimento especializado através da especificidade de um conhecimento que vai sendo constituído em lugares cada vez mais restritivos, onde

segunda a questão ética da arte, implicando nestas questões as formas de aparecer e o poder transformador da arte, dados em outros “corpus”, somente como clichês (como um lugar comum).

²⁶⁶ Em exposição.

²⁶⁷ A caixa-valise como forma da arte foi trazida pela primeira vez por Duchamp em suas séries de “Boîte-en-valise” que, de certa forma, na atualidade, se reiteram nos pequenos computadores de mão, que virtualizam a arte, e também virtualizam o museu. Um dos modos de lidar com esta nova realidade da arte é como Peter Greenaway com uma de suas obras: “Tulse Luper suitcase”, que recobra um aspecto da obra de Rembrandt, recobrando a história onde a obra está contextualizada, reinserindo-a novamente no universo da cultura atual, através de um jogo onde arte e cultura se mostram também em conflito. <http://www.petergreenaway.info/mos/Frontpage/>

os “escaninhos do conhecimento” vão ficando, a cada vez, menores e também menos “visitados” por exigirem uma especialização cada vez aprofundada. Especialistas de especialistas de especialistas passam a se colocar em torres, a cada vez em lugares mais longínquos, de onde só poderiam voltar a acessar o mundo munidos, talvez, de um “telescópio”.

Ao contrário das outras áreas do conhecimento, a arte tem ampliado/espacializado sua área de ação, através de reiterados encobrimentos da visão. E, tendo chegado ao espelho retrovisor como uma limitação/expansão do foco da visão, este passa a ser articulado com a emissão de sinais, obtendo a certeza de que assim não deixará de ser vista por um outro ainda relacionado a ela.

De certa maneira, a arte na modernidade passa a ser dada em uma nova fundação como arte/ensino da arte, entretanto é somente na contemporaneidade que esta relação se efetiva como princípio de um sistema cultural. Estando às voltas com os questionamentos ligados às questões relacionadas tanto ao aparecer como ao transformar, por um lado, recuperando o paradigma acadêmico anterior, através da estética, e, por outro, participando da transformação social através da ética.

Nesse caminho, a arte tem construído/desconstruído a tradicional figuração acadêmica de seu corpo através de questões que se constituem como respostas à possibilidade de transformação da sociedade no ensino da arte pelas tecnologias da educação.

Primeiro, a desconstrução tem sido enfocada através do resgate da expressão, que é definido tendo como parâmetro o universo da criança e a expressividade infantil. Em uma relação direta com as tecnologias da educação, através dessa desconstrução, foi possível fazer aparecer os “Jardins de Infância” na sociedade do século XX, e, especificamente no Brasil, se tornou viável o surgimento de “escolinhas de arte”, tendo ocasionado uma clara oxigenação para a futura abertura do tecido social.

Em um segundo momento, o foco passa a ser a comunicação, que, estando presente na arte, foi definida na linguagem e acaba por puxar um rosário de textos

relacionados, que passam a constituí-la sendo por vezes constituintes. Se, por um lado, esses textos tentam condensar a experiência estética em um único lugar dado como obra de arte, por outro, tentam abrir este lugar através da produção da obra recuperada pela linguagem da arte.

As tecnologias da educação associam-se a estes dois momentos, expressão e comunicação, tendo um papel definitivo na institucionalização da arte, ao aproximar disciplinas da obra de arte, em uma oposição total à expressividade infantil, definindo no tempo uma inversão considerada em relação à afirmação e resgate anterior. Esta mudança de posição define-se em relação à “deformação” da expressividade infantil que, neste momento, já havia sido transformada unicamente em livre-expressão, acabando por ser absorvida totalmente por um ensino que veio a se definir somente como um não-ensino ou, simplesmente, um “deixar fazer”.

Entretanto, simultaneamente, se realiza uma ampliação da comunicação da arte e através da arte, aproximado-a do ensino fundamental por meio da linguagem da arte, imbricando arte e ciência e concentrando a abertura da obra na ampliação dada pela educação.

Por esta via das tecnologias da educação, surgiu em 1982 o DBAE, nos Estados Unidos, definindo o ensino da arte com quatro disciplinas distintas constitutivas: a estética, a história, a crítica e a produção. No Brasil, Ana Mae criou a “Metodologia Triangular”, sistematizada e testada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP, que foi ampliada em 1989 para “Proposta Triangular”, através da inserção de uma nova tecnologia da informação e da arte: o vídeo. Essa “Proposta Triangular” que foi viabilizada em todo o território nacional por uma pesquisa financiada pela Fundação IOCHPE e coordenada inicialmente por Analice Pillar, por um lado, ampliando a abrangência, entretanto, por outro lado, a reduzindo, ao abarcar unicamente três disciplinas: a história, a crítica e a produção, excluindo a discussão reflexiva da estética, embora a tivesse retomado como estética da narrativa, presente na tecnologia utilizada.

Entrementes, é claro que esta ampliação do ensino da arte através de uma multiplicação disciplinar constitui-se, também, como uma limitação do campo da arte

pela educação, pois, desta forma, limita o campo a um saber especialista, articulando-o a uma construção de conhecimento construída como alfabetização visual, na exigência de competência na “emissão” e na “leitura de imagens”, além de definir um conjunto de habilidades articuladas a estas competências ligadas ao ver-observar-ler-decodificar, e ao fazer-produzir-emitir.

A nova ampliação/limitação se faz sentir na relação da formação do artista articulada à formação do professor de arte, distinguindo-os. A ênfase do conhecimento da área artística enraíza a alfabetização visual no formal, e a ênfase do conhecimento do ensino da arte passa a focalizar a alfabetização visual como um relato com raízes no cultural, na formação do professor.

Deste modo através das tecnologias da educação, novamente ocorre um redimensionamento da área artística pela institucionalização da arte como área de conhecimento, limitando a arte pela arte/ensino da arte. O novo limite da arte dá-se no imbricamento com o sistema cultural, investigando a interação da arte com o social, o político e o estético, em sobreposição, desta vez, do pedagógico através da pedagogia cultural.

Assim a arte passa também a ser vista pelas outras áreas de conhecimento através de uma pedagogia crítica, sendo definida como uma maneira sistematizada de relação com o mundo. E retorna para a arte como uma produção aberta à investigação, possibilitando também uma investigação criativa, que ultrapassa o seu sistema de códigos e devolve a arte à experiência, como um processo gerativo de significação.

Finalmente com essa nova posição da arte advinda das tecnologias da educação, se desloca novamente o foco do ensino da arte, rearticulado agora pela arte. A arte reapresenta-se na contemporaneidade como um fazer na linguagem através da construção da percepção, no resgate da imaginação, situando o ensino da arte no contexto cultural, através da construção de novos significados, e simultaneamente, ampliando os espaços educativos, ao estendê-los aos espaços culturais.

Frente a toda esta transformação, autorizar o Licenciado em Artes Visuais a uma atuação educativa a partir da formação do artista/professor/pesquisador/curador é, hoje, certamente, evidenciar a fundação arte/ensino da arte, surgida na modernidade e, atualmente, própria da arte contemporânea, onde a primeira desconstrói e é desconstruída pela segunda na mesma medida de sua prática, sobrevivendo a esse processo uma nova atitude em que a arte passa a se inscrever também no pensamento, sendo resgatada, posteriormente, pelo corpo.

Com o telescópio montado em um tripé, o dispositivo se transforma em um “olho corpo” frente ao próprio corpo do artista-pesquisador-cientista e pode, enfim, encontrar o enquadramento necessário ao reconhecimento das constelações e nebulosas que possibilitam recobrir o tempo presente também no passado. Como um errante, o olhar associado a este “olho corpo” parece, em um primeiro momento, ter perdido o referencial que o faz reconhecer o que já sabe, mas não desiste de procurar, e, aos poucos, entre idas e vindas no esquadramento do céu, vai encontrando o deslocamento correto, quando, já em desalento, acaba por se deparar com uma visão deslumbrante, nosso “satélite natural”, o qual tantas vezes tem sido observado e também narrado a olho nu: a lua.

Aos poucos o olhar se acostuma aos tons de cinza e desse modo vai tendo acesso a formas ainda desconhecidas. A princípio o olhar através do olho-corpo telescópio, tenta encontrar o plano de significado da descrição, ou, mesmo, o fio da narrativa que lhe é anterior, para que possa mostrar este universo que está a ser reconhecido também como um outro. Entretanto, esta tentativa é vã, pois a visão é tão deslumbrante que torna completamente insignificante qualquer movimento para abarcar o visto.

Resta ainda esperar pacientemente por algum tipo de transformação, talvez um eclipse, que, engatando a imagem que é vista em seu próprio contexto, através da relação com o que não está sendo visto, poderá, enfim, instrumentalizar o olhar sem perder a realidade que lhe é própria, a qual é reiteradamente metaforizada no processo de contemplação. Entretanto, não é qualquer eclipse que poderá servir a este momento, onde o dispositivo telescópio levou o olhar a ser completamente absorvido pela ciência, em processo de reflexão da reflexão, tendo, inclusive,

detectado a própria disciplinarização do ensino da arte, em uma total correspondência e triangulação com a disciplinarização do conhecimento ocorrido concomitantemente ao início da ciência.

Na espera em constante vigia, vai sendo dado como certo que somente uma situação de transformação total faria encontrar novos limites. Desse modo, é o eclipse total da lua que poderá abrir esta nova possibilidade. Ao olhar para a lua, na exatidão do eixo onde lua, terra e sol se encontram, a vemos como totalmente outra, e, nesta passagem da sombra da terra que difunde a luz do sol, se vislumbra a beleza oculta de seu corpo. Deste modo, a sua aparência, agora dimensionada em redução pela luz difundida pela sombra da terra que, de certo modo, se assemelha à redução dimensionada no olhar do artista, faz com que o olhar, naquele momento, despreze o telescópio, pois este foi preparado exclusivamente para capturar a luz, levando um único olho a se movimentar como uma linha a bordar “brilhos e pérolas” em sua superfície, para voltar a mirar unicamente com o olhar.

É somente com a imbricação do olho direito e do olho esquerdo que a lua, em eclipse total na zona de sombra da terra, mostra-se como uma maravilhosa esfera alaranjada que se impõe à gravidade da Terra. E, em contemplação, absorto, o olhar assim construído fica na espreita do novo momento de passagem, quando a luz retorna de seu encobrimento pela Terra.

Nesse retorno, a nova completude que se mostra expõe também a fonte da experiência do próprio olhar, que permanece colado à imagem que agora se mostra em luz e cor. Entrementes, simultaneamente, é a própria imagem que o leva ao infinito a vagar, mostrando que o olhar é seu refém, embora, ao mesmo tempo, se mantenha inabarcável.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Leon Battista. **Da pintura**. Campinas: Unicamp, 1999.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRADE, Mário. **Aspectos das Artes Plásticas no Brasil**. 1965.

ARISTÓTELES. **Poética**. Brasil: Imprensa Nacional, 1990.

ARNHEIM, Rudolf. **Visual Thinking**. Los Angeles: University of Califórnia Press, 1969.

_____. **Ensayos para rescatar el arte**. Madrid: Cátedra, 1992.

BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____; SALES, Heloisa Margarido (orgs.). **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

_____; FERRARA, Lucrecia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira (orgs.). **O Ensino das Artes nas Universidades**. São Paulo: EDUSP, 1993.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: 2005.

BARRETO, Umbelina. **Adequação de Currículo e Planos de Ensino.** Trabalho apresentado no Seminário sobre o Ensino Artístico, Cuba, 1991.

BARROS, Ana. **A arte da percepção: um namoro da luz e o espaço.** São Paulo: Annablume, 1999.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto.** São Paulo: Ática, 2000.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica.** Lisboa: Edições 70 Ltda., 1985.

_____. **Mitologias.** São Paulo: Difel Editorial, 1985.

_____. **O rumor da língua.** Lisboa – Portugal: Edições 70, 1987.

BATESON, Gregory (1979). **Mente e Natureza. A unidade necessária.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

_____. **Metadiálogos.** 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

_____. **El temor de los angeles.** Barcelona: Gedisa, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política.** Lisboa: Antropos, 1992.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas.** Petrópolis: Vozes, 1977.

BERTRAND, Ives; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais: Escola e sociedades.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

CALVINO, Ítalo. **Seis Propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CAMPOS, Haroldo de. **Ideograma**. São Paulo: EDUSP, 2000.

CIRCA. Questões da Arte-Educação. EUA: Wilson, Mick, nº. 89, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Cultura Política e Política Cultural. **Conferência do mês**. São Paulo: EA-USP, 06 de Dezembro de 1994.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COOLLINGWOOD, R. G. **Los principios del Arte**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

COUCHOT, Edmund. **Da fotografia à realidade virtual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

COUQUELIN, Anne. **A Arte Contemporânea**. Porto: RÉ S

COURTÉS, Joseph. **Introdução à semiótica narrativa e discursiva**. Coimbra: Almedina, 1979.

CRARY, Jonathan. **Techniques of the Observer: On vision and modernity in the nineteenth century**. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts: 1990.

DANTO, Arthur C. **La transfiguración del lugar común**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

DEWEY, John. **Art as Experience**. New York: Perigee Books, 1934.

_____. **John Dewey**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1985.

DOLL, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico**. Campinas: Papirus, 1994.

DUCHAMP, Marcel. **“Marcel Duchamp, A Arte como Contra-Arte”**, EUA: Taschen: 1996.

DUVE, Thierry de. When form has become attitude – and beyond. The artist and the academy. South Hampton: University of South Hampton, 1994. (**Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, nº. 10, p. 93-105. 2003).

EFLAND, Arthur D. **Una historia de la educación del arte**. Barcelona: Paidós, 2002.

ECO, Umberto. **Sobre espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

_____. **O signo**. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1990.

_____. **Semiótica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Ática S. A., 1991.

_____. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Schwuarcz Ltda., 1994.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1976, jul/ dez 2005.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. **Cognition and Curriculum Reconsidered**. New York: Teachers College Press, 1994.

_____. **The Arts and the creation of mind**. United States: Library of Congress, 2002.

ENSEIGNEMENT DE L'ART: ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS FRANCE S. A.

FERREIRA, Glória e Cecília Cotrim (orgs.). **Escritos de artistas: Anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1990.

_____. Semântica estrutural: o discurso fundador. In: OLIVEIRA, A. C. & LANDOWISKI, E. (orgs.). **Do inteligível ao sensível**. São Paulo: EDUC, 1995.

_____. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Elementos para análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2001.

FLOCH, Jean-Marie. **Petites Mythologie de l'oeil et de l'esprit pour une semiótica plástica.** Paris: Editions Hadés-Benjamins, 1985.

FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral.** São Paulo: Centro de Pesquisas Sócio-semióticas, 2001.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Annablume, 1995.

FREDMAN, Kerry; HERNANDEZ, Fernando. **Curriculum, Culture and Art Education.** New York: State University, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUNARTE. **Lygia Clark e Hélio Oiticica.** Sala Especial do 9º Salão Nacional de Artes Plásticas. Instituto Nacional de Artes Plásticas. Rio de Janeiro: 1986/1987.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do Belo. A arte como jogo, símbolo e festa.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GRAU, Oliver. **Arte Virtual, da ilusão à imersão.** São Paulo: Unesp, 2007.

GREIMAS, Algirdas Julian. **Semântica estrutural.** São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Sobre o Sentido: Ensaio semiótico.** Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Semiótica do discurso científico.** Da Modalidade. São Paulo: Difel, 1976.

_____. **Sémiotique et sciences sociales**. Paris: Seuil, 1976.

_____. **De la imperfección**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

_____. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Pensamento, 1979.

_____; LANDOWSKI, E. **Análise do discurso em Ciências Sociais**. São Paulo: Global, 1986.

_____; COURTÉS, J. Semiótica. **Diccionario razonado de la teoria del lenguaje**. Madrid: Gredos, 1986.

_____. **Maupassant, A semiótica do texto: exercícios práticos**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1993.

http://www.unesco.org.br/publicações/copy_of_pdf/decunivdiversidadecultural.doc acesso em: 2007 e 2008.

<http://www.vitruvius.com.br/documento/patrimonio/patrimonio23.asp> acesso em: 2007 e 2008.

<http://mec.org.br> acesso em: 2007 e 2008.

HARRISON, Charles. O ensino da arte conceitual. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 115-125, 2003.

HJEMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HOMERO. **Odisséia**. v.1, v.2, v.3. Tradução do grego, introdução e análise de Donald Schüller. Porto Alegre: L&PM, 2007

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

JAY, Martin. **Downcast eyes. The denigration of vision in twentieth-century french thought**. USA: University of Califórnia Press, 1993.

KAPROW, Allan. A educação do an-artista – parte I e parte II. **Concinnitas: arte, cultura e pensamento**, Rio de Janeiro, nº. 4 e nº. 6, 2003 e 2004.

KERCKHVE, Derrick de. **A pele da cultura**. Lisboa: Relógio d'água, 1997.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

KOGAN, Jacobo. **El Lenguaje Del Arte: Psicología y Sociología del arte**. Buenos Aires: Paidós, 1965.

KRAUSS, Rosalind. **L'originalité de l'avant-garde et autres mythes modernistes**. Paris: Macula, 1993.

KRAUSS, Rosalind. **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LANDOWSKI, E.; DORRA, Raúl; OLIVEIRA, Ana Cláudia de. **Semiótica, aestesis, estética**. São Paulo: EDUC, 1999.

LANDOWSKI, E. **A sociedade refletida**. São Paulo: EDUC, 1992.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. PANISSI, Wrana. L'esprit de temps'e o surgimento da universidade no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, 2005.

LECHTE, John. **50 Pensadores contemporâneos essenciais**. Madrid: Cátedra, 1996.

LICHTENSTEIN, Jacqueline (org.). **A pintura**. São Paulo: 34, 2004.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo e Complexidade**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **El Árbol Del Conocimiento**. Santiago: Universitária, 1984.

_____. _____. **De Máquinas e Seres Vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Da Biologia à Psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. PÖRKSEN, Bernhard. **Del Ser al Hacer. Los Orígenes de la Biología del Conocer**. Chile: J. C. Sáez Editor, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Filosofia y lenguaje**. Buenos Aires: Proteo, 1969.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

MINK, Janis. **Marcel Duchamp, A Arte como Contra-Arte**. Lisboa: Taschen, 1996.

MORIN, Edgar. **O Método III: O conhecimento do conhecimento**. Portugal: Francisco Lyon de Castro, 1986.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da Complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOULLOUD, Noel. **Linguagem e estruturas**. Coimbra: Almedina, 1974.

NETO, Ernesto. Conversando com o Ernesto. Entrevista a Evandro Salles. **Arte Futura, Publicação de Arte e Cultura**. (Brasília, nº5, 2002).

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: de Platão à Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, Ana Cláudia; FECHINE, Yvana. **Semiótica da Arte**. São Paulo: Hacker, 1998.

_____.; _____. **Imagens técnicas**. São Paulo: Hacker, 1998.

_____. LANDOWSKI, Eric (eds.). **Do Inteligível ao Sensível**. São Paulo: EDUC, 1995.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

_____. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Portugal: Porto, 1996.

PEREIRA, Isidro. **Dicionário Grego-Português e Português-Grego**. Portugal: Apostolado da Imprensa, 1990.

PERKINS, David N. **The Intelligent Eye**. Learning to think by looking at Art. Los Angeles: Getty Publication, 1994.

PESSOA, Fernando. **Fernando Pessoa: poesia**. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

_____. **Ficções do Interlúdio, I: Poemas Completos de Alberto Caeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **Fernando Pessoa Hóspede e Peregrino**. Lisboa: Ministério da Cultura e Coordenação Científica de Portugal, Mirandela e C., 1983.

PLATÃO. **Diálogos: Fédon – Sofista – Político**. Porto Alegre: Globo, 1955.

_____. **A República**. Porto Alegre: Globo, 1964.

_____. **Diálogos: Parmênides – Filebo**. Belém: UFPA, 1974.

_____. **Diálogos: Fedro – Cartas – O primeiro Alcebiades**. Belém: UFPA, 1975.

_____. **Éutifron, Apologia de Sócrates, Críton.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1983.

_____. **Diálogos: Teeteto e Crátilo.** Belém: UFPA, 1988.

PRIGOGINE, Ilya.; STENGERS, I. **Order out of chaos: Mans new dialogue with nature.** New York: Bantam Books, 1984.

_____. **O fim das certezas.** São Paulo: UNESP, 1996.

READ, Herbert. **A educação pela Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REY, Bernard. **As Competências transversais em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROSS, Sir David. **Aristóteles.** Lisboa, Dom Quixote, 1987.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Estética: de Platão a Pierce.** São Paulo: Experimento, 1994.

_____. **Imagem, Cognição, Semiótica e Mídia.** São Paulo: Iluminuras, 1998.

_____. **Matrizes da Linguagem e do Pensamento.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A universidade no século XXI: Para uma retomada democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as Ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÜLER, Donaldo. **Heráclito e seu (dis)curso.** Porto Alegre: L&PM, 2001.

SCNITMAN, Dora Fried. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SIMON, Círio. Instituto de Artes da UFRGS. **Veritas**. (Porto Alegre, Volume 39 - nº. 156, p. 687-696, 1994).

_____. **Origens do Instituto de Artes da UFRGS**. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

TOMKINS, Calvin. **Duchamp**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SÉCULO XXI. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

TRABANT, Jürgen. **Elementos de Semiótica**. Lisboa: Presença, 1976.

VALÉRY, Paul. **Discurso sobre a estética, poesia e pensamento abstracto**. Lisboa: Veja, 1995.

_____. **Introdução ao Método de Leonardo Da Vinci**. São Paulo: 34, 1998.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada. Ciências Cognitivas e Experiência Humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico**. Campinas: Papyrus, 2002.

VERÓN, Eliseo. **A produção de sentido**. São Paulo: Cultrix: Ed. Da USP, 1980.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

WHITEHEAD, A. N. **Process and reality: An essay in cosmology**. New York: Free Press, 1978.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em Arte**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SOBRE A ARTE DE ENSINAR A ARTE

APÊNDICE B: SOBRE A NECESSÁRIA INUTILIDADE DA ARTE

APÊNDICE C: SOBRE A MULTIPLICIDADE DA ARTE

APÊNDICE D: SOBRE A IMEDIATA EXPOSIÇÃO DA ARTE

APÊNDICE E: PANORÓGRAFO

SOBRE A ARTE DE ENSINAR A ARTE²⁶⁸

METÁLOGO²⁶⁹ EM DESLOCAMENTO PERIPATÉTICO²⁷⁰ PELA ACADEMIA²⁷¹

Estou me deslocando do prédio do Instituto de Artes, antigo Instituto de Belas Artes²⁷², para o *Campus* Centro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul²⁷³, e, durante o trajeto, num passeio externo do olhar movimentando

²⁶⁸ Este Metálogo faz parte do conjunto de diálogos docente/discente em referência aos quatro anos de formação superior em Artes Visuais. O primeiro traz como foco a questão do ensino da arte, levantando alguns mitos próprios da área artística; o segundo trata do processo de criação e a inutilidade da arte, enfocando o desempenho individual do aluno-criador; o terceiro versa sobre as transformações da área, expandida exponencialmente num desdobramento da técnica à tecnologia, aliada à dificuldade de compreensão da implicação do conceito de jogo presente nesse processo; e o quarto traz o caráter específico de exposição inerente à obra de arte, fechando um ciclo que se refere à formação superior em Artes Visuais.

²⁶⁹ Metálogo, ou, tal como foi traduzido para o português, Metadiálogo, é a denominação dada por Gregory Bateson (1972) a um diálogo construído para discutir um problema envolvendo a estrutura da própria conversa como relevante para o problema. Seus metálogos têm como interlocutores ele próprio e sua filha, num modelo que nos remete aos diálogos de Platão, onde o conceito de filia, originado na filosofia grega (*filos+sofia*, significando “amor ao saber”) é fundante e participante do pensamento ocidental. Os metálogos que constituem a tese não reproduzem a realidade, são ficções, embora utilizem contextos e referenciais que comportam as questões-problema em situações acadêmicas reais ou meramente possíveis. As situações enfocadas, entre docente/discente do curso superior de Artes Visuais da UFRGS, utilizam como substrato minha própria experiência na Instituição, tendo como base o currículo do curso. Fazem referência a padrões de interação em situações informais de aprendizagem percorrendo os quatro anos de formação em cada conjunto de diálogos.

²⁷⁰ Peripatéticos é como são conhecidos os alunos do Liceu fundado em 336 a.C. por Aristóteles (filósofo grego, aluno de Platão, sendo ambos, mestre e discípulo, considerados os fundadores do pensamento ocidental). Peripatéticos significa “os que passeiam” e é decorrente do hábito de Aristóteles de ensinar ao ar livre, muitas vezes sob as árvores que cercavam a escola. O Liceu privilegiou as ciências naturais, diferentemente da Academia de Platão, a qual focalizava o exercício do pensamento para o desenvolvimento do ser humano. Utilizo a dupla referência como uma articulação do pensar e do fazer próprio da área artística.

²⁷¹ Nome da escola fundada por Platão, filósofo grego, aproximadamente em 387 a.C. nos jardins localizados no subúrbio de Atenas, consagrados ao herói Academos. É considerada por muitos a primeira universidade da Europa. Ainda hoje o ensino universitário é conhecido como ensino acadêmico numa referência à Academia de Platão.

²⁷² O Instituto de Belas Artes foi fundado em 22 de abril de 1908 por iniciativa de um grupo de intelectuais e artistas. Inicialmente, contava apenas com o Conservatório de Música. Em 1910, foi criada a Escola de Artes que compreendia os cursos de Desenho, Pintura e Artes de Aplicação e Desenho Industrial.

²⁷³ A Universidade Federal do Rio Grande do Sul iniciou com a fundação de Escolas e Faculdades independentes no final do século XIX. Em 1934 foi criada a Universidade de Porto Alegre congregando Escolas, Faculdades e Institutos Superiores, incluindo o Instituto de Belas Artes. Em 1947 passou à Universidade do Rio Grande do Sul incorporando Faculdades de Pelotas e Santa Maria, as quais deram origem à criação da Universidade de Pelotas e à Universidade Federal de Santa Maria. Nesta época o Instituto de Belas Artes volta a ser independente, entretanto busca

internamente o pensamento, eu começo a divagar sobre o estranho lugar desta atual academia, atravessada pela cidade onde se situa, e se estendendo, de tal forma, a ponto de tornar o espaço da universidade parte da cidade vizinha. Distribuídos pela cidade de Porto Alegre, além de situados até onde Viamão alcança, encontram-se os diversos *campi* desta Universidade, da qual faz parte, desde 1962, o antigo Instituto de Belas Artes, em princípio, Instituto Livre de Belas Artes, e, posteriormente, com a inclusão na UFRGS, vindo a se chamar Instituto de Artes, tornando-se um de seus Institutos Centrais a partir da reestruturação de 1968. O Instituto está formado por três Departamentos: Departamento de Arte Dramática, Departamento de Música e Departamento de Artes Visuais, os quais permanecem até a atualidade na organização acadêmica e administrativa dos cursos de graduação das três grandes áreas de conhecimento correspondentes. O prédio ocupado pelo Instituto guarda a história de sua origem, fundado entre conquistas e conflitos, ainda anteriores à sua participação na universidade, e, atualmente, faz parte do *Campus* Centro da UFRGS, mesmo sem se localizar dentro do *campus*, tal como um “braço estendido”, pois está localizado bem no centro da cidade.

O centro da cidade de Porto Alegre é também a sua origem, pois a cidade se desenvolveu a partir dos limites do Rio Guaíba, exatamente no lugar onde o sol se põe, e desdobrou-se em múltiplas direções, sendo que uma destas direções deu-se precisamente num percurso que, de certo modo, inverte o movimento realizado diariamente pelo sol.

O deslocamento para o leste, até onde a vista alcança levou a cidade a uma de suas fronteiras, a Viamão, e, neste vale, a Universidade Federal do Rio do Sul fundou seu maior *campus*, o *Campus Vale*. Desde então, do poente ao nascente, a academia vem se desdobrando na inversão do caminho natural feito pelo sol, como a confirmar o caminho próprio da cultura e do conhecimento, enfatizando o fato de ser um caminho construído pelo ser humano. A UFRGS, no percurso definido pelo desdobramento de seus diversos *campi*, marca um espaço de construção virtual inserido no espaço natural da existência humana.

reconhecimento federal de seus cursos, obtido em 1941. Em 1950, finalmente, ocorre o processo de federalização transformando a Universidade do Rio Grande do Sul em Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E, é somente em 1962 que o Instituto de Artes passa a ser reincorporado definitivamente à Universidade.

Percorrendo esses caminhos, reais e virtuais, fico imaginando como seria o espaço da Academia de Platão, com lugares de ensino-aprendizagem e pesquisa envolvidos em jardins que, à entrada, recepcionavam seus alunos com uma escultura dedicada a Eros, deus do amor. Não é à toa que Platão é considerado o pai da Filosofia Ocidental, e que a palavra “filosofia” já contenha a presença do amor ao saber, que se apresenta no conceito de *filia* e *sofia*. A *filia* é apresentada por dois pólos, um que pergunta e outro que responde, os quais se fundem numa nova unidade que corresponde a ambos, inaugurando, desta forma, a *sofia*, um novo ato de saber.

Fico pensando que, de certo modo, no Instituto de Artes, foi seguida a tradição de recepcionar os alunos com esculturas que presentificam o mito correspondente ao ensino que se vai desenvolver na escola. Nesse caso, dois deuses, da Beleza e do Amor, *Apolo* e *Afrodite*²⁷⁴, acolhem a todos, recepcionando os que querem ser artistas ou professores de arte.

Saí quase correndo do prédio, mas mesmo assim voltei-me para olhar as esculturas, isto já é um hábito. Sigo em direção ao *Campus Centro* e ao atravessar a rua me deparo com um prédio que é um monumento de nossa cidade: a Santa Casa de Misericórdia. Já na avenida em frente ao prédio, olho para o lado, enquanto espero o sinal para vencer a travessia e vejo um dos primeiros símbolos da modernização da cidade, o viaduto Loureiro da Silva, que, empilhando ruas, coloca-as em sobreposição, transformando os cruzamentos, e conseqüentemente transformando as antigas e estreitas ruas em grandes e contínuas avenidas. Penso que, nesses cruzamentos, são colocadas obras de arte como grandes murais artísticos, talvez para compensar a perda do humano em um espaço público que vai, aos poucos, assumindo a feição da máquina em detrimento do homem.

Gosto de passar por dentro de uma praça que fica exatamente atrás do prédio da Santa Casa: chama-se Praça Argentina, nome de um de nossos países limítrofes, que em semelhança e diferença compartilha com o Brasil uma história de conflitos e de acordos. É uma praça que se desdobra em grandes escadarias

²⁷⁴ As esculturas localizadas no saguão do prédio do Instituto de Artes são cópias do original feitas em gesso.

ligando uma parte alta da cidade a uma parte baixa, e sempre que a cruzo fico emocionada com as árvores que lá estão – são gigantescos plátanos que teimam em mostrar sua história constantemente em exposição nos seus pictóricos troncos.

Chego à rua de baixo e de imediato faço a escolha de continuar o caminho por dentro do *campus* da UFRGS. Gosto do movimento, ora em curvas, ora em retas²⁷⁵, que é necessário ao deslocamento entre uma série de prédios, alguns imponentes, mostrando a sua história e em bom estado de conservação, tal como o Observatório e o prédio do Direito; outros, incoerentemente, em péssimo estado de conservação, como o da antiga Engenharia e o da antiga Escola Técnica; e ainda alguns que, certamente, não mereceriam participar deste lugar que, tradicionalmente, se coloca como continuando uma tradição de 2300 anos.

Ao adentrar no *campus*, alguém grita me tirando bruscamente das divagações:

– Professora! Que bom que a encontrei professora. Você vai para a Reitoria?²⁷⁶ Vai? Então, podemos ir junto, pois tenho algumas dúvidas que gostaria de compartilhar. Posso aproveitar este caminho para perguntar sobre uma questão que tem me deixado muito confusa?

– Olá, Gabriela! Podemos fazer este percurso juntas sim. E, conversando ao percorrê-lo, mais uma vez se terá cumprido a função do que costumamos chamar de academia. (Gabriela²⁷⁷ é uma aluna do Curso de Artes Plásticas que decididamente foi fazer o curso para ser professora de arte. Um dia nos cruzamos dentro do IA, Instituto de Artes, e ela disse que sabia quem eu era e que esperava ser minha aluna, mas disse também que havia escolhido artes porque queria ser professora e tinha certa urgência em vivenciar o ensino da arte, pois precisava desta experiência

²⁷⁵ O caminho me remete à seguinte citação de Heráclito, filósofo pré-socrático: “O caminho dos pintores, reto e curvo, é um e o mesmo”.

²⁷⁶ O prédio da Reitoria da UFRGS se localiza no Campus Centro e congrega a administração central da universidade.

²⁷⁷ O metálogo não é uma reprodução da realidade, apesar de utilizar como referenciais contextos da realidade onde se insere. Algumas situações como a professora e a aluna são necessárias à própria estrutura do diálogo, da mesma forma a especificidade da aluna, pois ela não poderia ser um ente abstrato, onde a estrutura pressupõe uma experiência compartilhada, definindo um conhecimento que é anterior. O conteúdo da conversa é totalmente fictício.

para melhorar o que já vinha fazendo em sua comunidade. Disse isto manifestando o seu interesse em ser minha bolsista num projeto interdisciplinar de extensão, no qual eu trabalhava com alguns bolsistas, atendendo a comunidades carentes de escolas de periferia).

– Desculpe professora, mas já há alguns dias tenho estado em completa perplexidade com a afirmação de um professor que eu admiro e respeito muito; mas até agora me sinto incomodada com algo que foi dito em aula!

– Ora, o que afinal te deixou tão apreensiva?

– O professor afirmou que arte não se ensina, e eu fiquei sem saber o que eu estava fazendo ali.

– Esta não é uma questão simples, pois faz parte de uma longa história que nós continuamos e da qual, muitas vezes, não é fácil se afastar para poder construir sua atualização. A idéia de que o artista nasce pronto está ligada à idéia de talento como uma qualidade inata. Isto faz parte de teorias que perpassaram o pensamento do século XIX.

– Então, na realidade, o que ele quis dizer é que é necessário que o aluno de artes tenha talento? Mas as provas que são realizadas para ingresso no curso não avaliam somente conhecimento e habilidade?

– Sim, tens toda a razão, Gabriela, entretanto os mitos da tradição são implacáveis e muitas vezes eles penetram em nosso pensamento, sem que se tenha elaborado a consciência desta participação. O resultado é justamente este questionamento: para ingressar é necessário conhecimento e habilidade²⁷⁸, mas para a formação do artista é necessário o talento? E se assim fosse, então essa formação não necessitaria de uma academia, não é?

²⁷⁸ Atualmente, com a reforma acadêmica que partiu da LDB de 1996, a avaliação do conhecimento enfatiza a avaliação de competências, mesclando o qualitativo com o quantitativo.

– É isto mesmo professora, a senhora compreendeu bem minha posição nesta questão que me deixou tão chocada. E a minha reação acentua-se, ainda, pelo fato que me custou tanto esforço o ingresso nesta universidade, tendo por isso a posição do professor me parecido despropositada, além de injusta. Fiquei com a sensação de estar desassistida naquilo que eu tinha determinado, não somente como a realização de um sonho, mas como a concretização de um projeto de vida.

– Vamos tentar encontrar um caminho de abordagem para o teu problema, Gabriela, iniciando com uma ampla volta, enlaçando nesta relação: a arte, a universidade e o ensino superior. Sabias que a arte, tendo instaurado um corpo canônico, declarando uma regra geral que subsumia as diversas técnicas e procedimentos com a fundação das Academias de Belas Artes desde o século XVII, na tentativa de ser categorizada junto às “artes liberais”, só passou a fazer parte da Universidade a partir do século XX?

– Ora, é claro, no Brasil tudo acontece depois, talvez como em todos os países subdesenvolvidos.

– Não, não falei somente no Brasil. A arte, no mundo inteiro, só passou a fazer parte das universidades no século XX. E, no Brasil, temos uma condição especial, pois as próprias universidades também foram criadas somente no século XX. Veja Gabriela, como isto é importante! Este fato poderá determinar, na universidade brasileira, um fator de qualidade que, a meu ver, poderá impulsioná-la muito mais rapidamente para as transformações da educação superior no século XXI.

– Ora, acho que não entendi totalmente. Primeiro, compreendi que a arte tem um papel importante nas transformações que estamos vivendo na passagem do século XX para o século XXI. Segundo, ainda não captei por que este surgimento, quase em uníssono, seria essencial para a universidade brasileira do século XXI.

– Bem, gostei muito de tua colocação, pois ela já te põe no meio do caminho. A Universidade foi criada articulando a filosofia e a ciência, e a arte sempre

foi desenvolvida em um caminho paralelo, externo à construção do conhecimento. Era vista como uma atividade relacionada à cultura e não ao conhecimento.

– Isto também não está ligado ao que conversamos outro dia sobre a mudança de paradigma do conhecimento?

– Bem lembrado, Gabriela. Veja: a ciência, com a objetividade de seu método científico, em que os fins são essenciais, tem construído um conhecimento que é reiteradamente reproduzido no processo educativo. A filosofia quase subsumida pela ciência especificou sua função na busca sempre renovada pelo próprio ato do pensamento, num caminho que vem fazendo com que os meios sejam sempre novamente questionados. E a arte, com a malfadada²⁷⁹ subjetividade que a caracteriza, ou ficava à margem dos processos de conhecimento, ou assumia a metodologia científica como sendo o único conhecimento que lhe era permitido.

– É, mas mesmo assim eu acho que todo este desenvolvimento que vem muitas vezes acometendo a nossa civilização é feito sempre de meias-verdades.

– É, e talvez estas meias-verdades se devam à meia-razão que a humanidade vem utilizando há mais ou menos 500 anos. Mas, deixando as brincadeiras de lado, de imediato pode-se pensar em somente uma das muitas necessidades que se impõem nas transformações operadas na passagem de século e de milênio, como a necessidade de lidar com as complexidades; esta já nos basta.

– Veja, esta necessidade se justifica, pois o mundo foi se complexificando de tal modo que passou a engendrar emergências, cujos paradigmas de conhecimento que nos foram legados dos séculos anteriores não cobrem totalmente. Veja Gabriela, por exemplo, no século XX, com o crescimento exponencial da tecnologia, a possibilidade emergente de gerar vida artificial e usar a inteligência artificial para

²⁷⁹ Malfadada refere-se ao destino da arte que foi marcado por Platão ao declará-la como desnecessária à sociedade “perfeita”. A República de Platão prescinde dos artistas e isto acaba por constituir um fado negativo, ou uma moira, que para os gregos referia-se ao destino personificado, especificamente relacionado ao aspecto subjetivo que caracteriza a arte.

construir uma máquina à semelhança do homem, colocando-a a serviço do próprio homem, é um fato²⁸⁰.

– Pense, na atualidade, com o desenvolvimento, primeiro da indústria, e agora, da própria informação, a necessidade da presença do paradigma do conhecimento da arte já se impõe, pois passamos de um mundo, onde a única máquina que se confundia com a natureza era a “máquina humana”, a um outro mundo, onde tudo está sendo construído pelo homem.

– Observe que esta passagem coloca a arte em uma posição central, como paradigma da criação artificial, especificidade que sempre a determinou explicitamente. O homem sempre criou por arte e por técnica ou por ciência, mas esta última dificilmente foi afirmada como uma criação, pois sempre foi vista como um caminho natural do desvelamento do mundo, no sentido da descoberta da verdade existente no mundo.

– E agora, em um novo modelo de conhecimento, onde as máquinas passam a prototizar o homem em uma mescla, onde os percentuais de mistura entre homem e máquina são cada vez maiores: imagine a importância da arte como um modelo da afirmação do ser humano como uma criatura que cria um mundo e se recria nele, e, não somente, como um ser que compreende o mundo em que vive, transformando essa relação com o mundo, que vem sendo apregoada pela ciência há pelo menos 500 anos, redefinindo-a através dessa inserção da arte.

– Puxa professora, isso está me parecendo bem apocalíptico.

– Pois é, mas não precisamos ir tão longe, podemos voltar para questões bem próximas. Tu te lembras de como foi difícil trabalhar interdisciplinarmente com as diversas áreas do conhecimento no projeto de extensão em que participaste?

²⁸⁰ Talvez aqui se passe do mito ao fato, do Golem ao Ciborg, o certo é que a tecnologia atual torna possível a geração de vida artificial, levando a natureza humana a uma nova fronteira que poderá ser facilmente ultrapassada. O futuro do humano é responsabilidade do próprio humano. E isto ainda sem que se focalizem as questões implicadas no desenvolvimento da nanotecnologia.

– Sim, é claro que me lembro. Mas, também não posso esquecer de como percebi a necessidade da arte, ao observar o trabalho que as outras áreas desenvolviam com as crianças.

– Então, é exatamente disso que estou falando. Pense bem, e tente encontrar: o que a arte possibilitava às crianças, que era tão essencial e necessário, e que as outras áreas estavam tão distanciadas?

– Não sei se terei a concentração suficiente para definir o que encontrei, mas sei que encontrei, pois me possibilitou construir e refletir sozinha, e, também, em conversas com a senhora, sobre o trabalho que eu iria realizar com as crianças. Mas eu me lembro que não foi fácil, pois no início eu tentei realizar um trabalho semelhante ao das outras bolsistas das outras áreas, e isto foi determinante para eu perceber a diferença do caminho a realizar. Claro que essas reflexões e conclusões foram sempre conquistadas com a ajuda das conversas que nós tínhamos, pois me faziam perceber aquilo que eu poderia realizar.

– Acho que me destes uma volta, mas tudo bem, pois essa será uma construção que terás que ir desenvolvendo ao longo do curso, e, talvez, ela não se conclua nunca, principalmente, se tivermos o foco em sua natureza.

– Não, eu acho que a senhora está sendo muito exigente, mas eu gosto, pois provoca o meu pensamento e me faz buscar a ação, principalmente a ação reflexiva. Hei! Ora! Acho que é isto. Sim, é isto: a ação reflexiva. Pronto, aí está a resposta à questão que você me colocou.

– Bem a tempo, chegamos, espera o sinal para atravessar a rua. Pois é tão importante e necessário olhar para dentro como para fora. E, afinal, podemos voltar à questão que iniciou nossa conversa.

– Sim, mas acho que já encontrei a resposta. Será que posso dizer que a arte é algo que se ensina e que não se ensina?

– Vejo que realmente encontrastes a resposta, mas ainda duvidas de teu próprio pensamento e isto também é muito bom, pois não se deixa simplesmente um modo de pensar, que vem se desenvolvendo num exercício de 2000 anos para “vestir” um outro modo, como se fosse possível trocar de pensamento como se troca de roupa. As necessidades que enfrentaremos neste novo milênio incluem modos diversos de construção do pensamento, incluindo a arte, a filosofia e a ciência, uma relação onde cada área terá a sua especificidade, mas também participará do substrato que se está a construir e que articula a todas, incluindo modos de pensar que, definitivamente, são outros modos de organizar o pensamento.

– Professora! Ai, não é possível, estou com uma angústia e me sentindo incomodada novamente.

– Ora Gabriela, é assim mesmo, mas o que te perturba agora?

– Não sei como vou conseguir identificar o que deverei ensinar aos meus alunos para que eles cheguem ao que eu não poderei ensinar.

– Essa é uma outra história e o importante é que você, Gabriela, já a começou. Tchau, Gabriela, nosso caminho do Instituto de Artes até o *Campus* Centro da UFRGS foi reto e curvo, como bem diria Heráclito, ainda antes de Platão. Até outro dia.

– Até, sempre que nos encontramos eu fico me sentindo outra, como se... Não, não é bem isto, pois eu também continuo sendo a mesma.

– Bom dia de estudo e trabalho, Gabriela, e não deixes de desenhar, pois desenhar é como respirar, necessário para o desenvolvimento deste nosso pensamento, e é tão produtivo quanto conversar.

Observo Gabriela se afastar e fico pensando em como ela me faz lembrar da Gabriela de Jorge Amado, a *Gabriela Cravo e Canela*. Nada sei da origem de Gabriela, e os livros de Jorge Amado, eu os li quando ainda era adolescente, mas ainda tenho a sensação de presença de seu personagem como modo de ser do

brasileiro. Um modo que permanece em mim como um espaço de origem da própria mescla, não uma única, mas como se a cada vez uma nova mescla pudesse emergir, como se a geração da mistura o constituísse.

Vejo que meu pensamento dá voltas e acaba sempre se aninhando em um espaço que me é muito próximo, pois esta divagação sobre o cravo e a canela de Gabriela me faz também recordar da obra de Ernesto Neto na 5ª Bienal do Mercosul, a qual me fez ter consciência do cravo e canela como duas e uma única coisa ao mesmo tempo. Lá estava sua instalação num dos armazéns do cais à beira do Guaíba, era um grande espaço vazio com um único fio que o atravessava de um lado ao outro. Quase ao meio, o fio apresentava um volume que emergia na forma de um coração, e isto fez com que me aproximasse. Conforme me aproximava do volume, o cheiro do cravo se fazia sentir, e ficava muito forte, levando a crer que o volume guardava a especiaria. Estando bem próxima ao volume, se visualizava um pó colocado no chão, bem abaixo, em correspondência ao volume suspenso. Isto me fez, imediatamente, pensar na canela, levando-me inclusive, num impulso, a me abaixar e tentar verificar se era realmente canela. Não era, era simplesmente uma areia bem fininha, mas justamente o fato de não ser canela, me fez perceber como o cravo e a canela sempre andam juntos, nas coisas concretas ou no pensamento que já os constituiu como um.

Mais uma volta, e os meus pensamentos também retornam às coisas práticas e aparentemente simples de nosso cotidiano, pois já cheguei ao prédio da Reitoria e preciso procurar o meu cartão de identificação para passar pela roleta que dá acesso ao interior do prédio. Verifico o meu cartão e penso que agora sou um nome, uma imagem e um número que convergem em um pequeno percurso magnetizado que me possibilitará ingressar no centro administrativo da universidade. Dobro novamente o pensamento, pois esta observação tal como um espelho me remete à filosofia que me permite compreender meu nome e também nominar o mundo; à arte que me possibilita compreender minha própria imagem e, a partir dela, encontrar a imagem do mundo; e à ciência, que tem me permitido quantificar e relacionar, definindo, a cada vez, um lugar definitivo para as coisas em sua cabal organização. Finalmente o cartão libera a roleta e, apressadamente, ingresso no centro administrativo da universidade, me dirigindo de imediato aos elevadores que

dão acesso às Pró-Reitorias e Secretarias que são responsáveis pela administração e organização de toda a diversidade que constitui a academia.

SOBRE A NECESSÁRIA INUTILIDADE DA ARTE²⁸¹

METÁLOGO²⁸² REFLEXIVO EM ASCENSÃO NO ELEVADOR DO INSTITUTO DE ARTES DA UFRGS

Encontro-me na fila do elevador²⁸³ do Instituto de Artes²⁸⁴ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul²⁸⁵ e, distraidamente, acompanho a movimentação da comunidade acadêmica. Aos poucos vou percebendo os alunos, professores e

²⁸¹ Este Metálogo faz parte do conjunto de diálogos docente/discente em referência aos quatro anos de formação superior em Artes Visuais. O primeiro traz como foco a questão do ensino da arte, levantando alguns mitos próprios da área artística, o segundo trata do processo de criação e a inutilidade da arte, enfocando o desempenho individual do aluno-criador, o terceiro versa sobre as transformações da área, expandida exponencialmente num desdobramento da técnica à tecnologia, aliada à dificuldade de compreensão da implicação do conceito de jogo presente nesse processo, e o quarto traz o caráter específico de exposição inerente à obra de arte, fechando um ciclo que se refere à formação superior em Artes Visuais. Os Metálogos docente/discente são realizados com três discentes do sexo feminino, à semelhança de minha própria condição feminina, e com um discente do sexo masculino, se contrapondo aos anteriores pela relação de diferença de gênero que estabelece na interlocução.

²⁸² Metálogo ou Metadiálogo é o nome dado por Gregory Bateson, em 1972, a um diálogo construído para discutir um problema envolvendo a estrutura da conversa como relevante para o problema. Os metálogos que constituem a tese não estão sendo desenvolvidos como reproduções da realidade, são ficções, embora utilizem contextos com situações acadêmicas possíveis, onde os referenciais comportam as questões-problema tratadas. As situações enfocadas, entre uma professora e um discente do curso superior de Artes Visuais da UFRGS, utilizam como substrato minha própria experiência de ensino na Instituição, e fazem referência ao padrão de interação docente/discente em situação informal de aprendizagem, tomando como base o currículo do curso ao percorrer quatro anos de formação através de um diálogo temático correspondente a cada ano.

²⁸³ O elevador do Instituto de Artes da UFRGS guarda resquícios da história do prédio, o qual foi construído em 1941, numa primeira etapa, e complementado em 1952, com a construção do segundo bloco correspondente aos atelieres de artes plásticas. Este prédio continua até hoje a história do Instituto de Artes, foi fundado Instituto Livre de Belas Artes em 2008, passou a Instituto de Belas Artes, participando da Universidade de Porto Alegre, e, finalmente, como Instituto de Artes vem a fazer parte da UFRGS desde 1962. Construído em duas etapas, foi ampliado com a aquisição do prédio contíguo, e, atualmente, ainda apresenta essas duas construções lado a lado, as quais têm certa independência, embora possuam um único acesso da rua, a primeira com oito andares, e a outra, anexada posteriormente, com cinco andares. A primeira construção é considerada o corpo do Instituto propriamente dito e está estruturada em oito andares, dispondo de dois elevadores que dão acesso aos andares num movimento que abrange o térreo até o sétimo andar.

²⁸⁴ Instituto de Artes da UFRGS foi fundado como Instituto Livre de Belas Artes em 22 de abril de 1908, somente com o Conservatório de Música, e foi ampliado em 1910, com a criação da Escola de Artes – Desenho, Pintura e Artes de Aplicação e Desenho Industrial, passando a fazer parte da UFRGS somente em 1962. Tornou-se um dos Institutos Centrais da UFRGS com a reforma da Universidade Brasileira de 1968, denominado Instituto de Artes, sendo ampliado com o Departamento de Arte Dramática, o qual fazia parte da Faculdade de Filosofia antes da instauração da ditadura militar no Estado Brasileiro.

²⁸⁵ A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi instituída em 1934 e federalizada em 1950, está sediada em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul.

funcionários que entram e saem do prédio em diferentes ritmos, e penso que, quase sem querer, esta diversidade explícita, de certo modo, também a multiplicidade de funções, que, articuladas, constituem o Instituto como Instituição de Ensino. Aparentemente, o movimento de cada segmento se expõe, como a confirmar sua efetiva participação num cotidiano, que, reiteradamente, é legitimado como espaço de formação artística.

Olho em torno e verifico que a fila já compartilha de minha espera e, rapidamente, me ultrapassa indo se desdobrar pelo saguão em frente ao *Auditorium Tasso Corrêa*²⁸⁶, onde, subitamente, se detém por alguns momentos, parecendo vacilar, e, finalmente paralisa-se, imóvel, como se estivesse à procura de um caminho a seguir. Apesar dessa indecisão, a linearidade ainda constitui a fila, entretanto, nessa altura, a continuidade da linha já vai se mostrando em aparente desfazimento.

A fila torna-se então vacilante, e é desse modo, meio desestruturada, em vias de bifurcação, que passa a delatar seu dilema: subir ou descer o lance de escadas que ampliaria o reduzido espaço do saguão? Verifico que permanece a dúvida, pois a fila mais extática do que estática vai lentamente se desmanchando, quase configurando uma ciranda, pois em seus “braços” abre-se um círculo que, ainda não sabendo como dar seqüência à linha, simplesmente se imobiliza sem escolher o caminho a seguir. Neste êxtase, em absorto rodopio, balança, sem saber se refaz, de costas, o percurso conhecido, arrastando-se novamente em direção à saída do prédio, ou se enfrenta, também de costas, o desconhecido, apinhando-se com algum desequilíbrio nos primeiros degraus da escada, que dá acesso aos prometidos espaços de construção do conhecimento, aos esperados espaços acadêmicos que apontam para um futuro, seja ele qual for.

Nesse caminho solitário de meu pensamento, irrompe a necessidade de me fazer acompanhar, e penso que o espaço da fila passou a ser um dos lugares mais

²⁸⁶ O *Auditorium Tasso Corrêa* foi projetado em 1941 por Fernando Corona, docente do Instituto de Belas Artes na época da construção do prédio atual. Tasso Corrêa foi o primeiro professor do Instituto a ocupar o cargo da direção, sendo seu diretor de 1936 a 1958, foi o responsável pela redefinição da Escola de Artes, que passou a se chamar Curso de Artes Plásticas, ampliado com a Escultura, a História da Arte e a Arquitetura.

apropriados no Instituto de Artes para se iniciar uma conversa. Entretanto, percebo que é justo, para um diálogo ali iniciado, com freqüência se limitar ao tempo de espera gerado pela disfunção do elevador em seu atual estado: precário e com reduzidas condições de uso. Pois me parece, a princípio, que toda a conversa que ali se inicia se apresenta como uma cacofonia, já que as falas correm soltas, em desvelados exercícios de paciência. Igualmente, percebo que, aos poucos, se instala uma promessa de profundos diálogos, e isso, em razão da longa espera ocasionada pelas inúmeras idas e vindas do alterado veículo, em promessa de acesso aos espaços acadêmicos localizados nos diferentes andares do prédio, rapidamente e sem nenhum esforço físico. Se bem que seja também o tempo que acaba por tornar a interdisciplinaridade presente, pois a extensão da fila passa a congrega toda a diversidade constituinte do lugar: professores, alunos e funcionários das diferentes áreas que compõem a Instituição de Ensino destinada à Formação Superior em Artes.

Atelieres de artes plásticas, auditórios, salas de música, laboratório de eletroacústica, laboratório de computação gráfica, biblioteca, pinacoteca, centros acadêmicos, bar e áreas administrativas tentam equitativamente dimensionar o espaço físico, definindo a justeza da organização desta quase centenária escola de artes que atualmente faz parte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O elevador, simultaneamente possibilitando e trancando o acesso ao espaço interno do prédio, marca, diariamente, uma conquista, concretizada e renovada durante o tempo de espera nesse expressivo espaço configurado em uma linha modulada pelo dia-a-dia da Instituição, que se manifesta como um princípio da convivência democrática da comunidade acadêmica correspondente.

É claro que, pela impaciência ou pelo espírito exploratório, muitos decidem ascender ao interior do prédio pelas escadas, e esta escolha permite alguns percursos individuais que perpassam pela fruição do exercício de canto no saguão do primeiro andar; pela leitura do mural da pinacoteca acompanhado de um breve passeio à obra em exposição na galeria; pelo acesso ao quadro de divulgação dos eventos e às notícias sobre a atuação cultural da comunidade artística fixados pela secretaria de comunicação social; por uma rápida espiada nas informações sobre as

mais recentes aquisições da biblioteca; pelo deleite, ao ouvir o exercício de flauta na passagem do terceiro andar; pela participação na instalação que, saindo do atelier de desenho localizado no quarto andar, ganha os corredores interceptando os espaços de passagem; pelo prenhe cheiro das tintas utilizadas nos ateliers de gravura, que são três e se localizam todos no quinto andar, fazendo dessa passagem uma declaração de amor e ódio à gravura, tornando-a uma irresistível ênfase da área de Artes Visuais; pelo zunzun das conversas no saguão do sexto andar, onde os alunos do curso de pós-graduação sentados num antigo armário, com inúmeras gavetinhas, com aparência de um objeto de arte conceitual, vão trocando suas reflexões em busca de lugares guardados ou ainda nem imaginados para o desenvolvimento de seus projetos; pela descoberta de espaços escondidos onde se encontram os laboratórios de música e de artes visuais e pela resplandecente luz que emerge do vidro da porta do iluminado atelier de pintura do sétimo andar, além, é claro, de, num último lance, as escadas darem acesso a preciosidades históricas eternizadas em murais realizados pelos velhos mestres nas paredes do oitavo andar do edifício.

Atualmente o prédio do Instituto de Artes, localizado na Rua Senhor dos Passos abrange somente a área de Artes Visuais e a área de Música; as Artes Cênicas, hoje área do Teatro, tem um prédio próprio, embora compartilhe as áreas administrativas e a biblioteca localizada no espaço do Instituto. Eu me recordo do tempo em que vivenciei como aluna²⁸⁷ a rica convivência das três áreas artísticas: Artes Visuais, Música e Artes Cênicas; é certo que, nem sempre harmoniosa, mas a amplitude das trocas interdisciplinares superava qualquer problema. Nessa época vivíamos, simultaneamente, a profusão da contracultura emergente na década de 60, realidade do cenário internacional, e a recessão política de um Estado Ditatorial, definida nacionalmente pela ditadura militar do Estado Brasileiro.

O elevador do Instituto de Artes é um ícone desse período, é histórico, no sentido de ter participado da história do Instituto, mas também por ter feito sua própria história. Está constituído por dois equipamentos que, freqüentemente, se

²⁸⁷ Ingressei no Instituto de Artes em 1973. Nesta época, ao passar no vestibular, era necessário cursar um semestre de um ciclo que se chamou básico, para, ao final, obter a classificação no curso escolhido, que se iniciava somente no segundo semestre. Concluí a Graduação em Artes Plásticas, habilitação em Desenho e Pintura, em julho de 1978.

reduzem a um, e até já ganhou música na década de 70²⁸⁸, pelos constantes sustos em queda livre e pelas estratégicas paradas “interandares”, o que fez, também, com que sofresse várias reformas. De lá para cá, quase foi extinto; extinção configurada por uma modernização, é claro, como freqüentemente se faz quando uma coisa não funciona mais, seria a obsolescência? Talvez aqui seja o inverso, pois é a exacerbação do uso o que acarretaria a substituição por um outro equipamento mais eficiente e atualizado conforme as demandas o exigem. Em 80 passou por uma aparente reconstrução total, e, para chegar aos 2000, teve que ser redimensionado, sendo o espaço interno reduzido em 1/3, restringindo a capacidade para três passageiros por viagem.

Hoje, novamente, somente um dos elevadores está em funcionamento, e a fila se perde. Alguém diz que o elevador do Instituto de Artes já alcançou o mundo virtual, tem uma comunidade no orkut²⁸⁹ chamada “Tenho medo do elevador do IA”; acessem e confirmem, pois lá, de certo modo, ele está cumprindo corretamente sua função de dar acesso ao mundo acadêmico.

Decido “dar um tempo” e saio a caminhar pelo saguão, verifico o quadro de avisos, espio na janelinha da porta do auditório para ver se tem alguém ensaiando, passo os olhos pela programação, e vejo se informa algum recital nos próximos dias: pego um informativo semanal e vou até a Galeria Ado Malagoli ver a exposição das turmas de gravura do semestre em curso.

A Galeria Ado Malagoli²⁹⁰ é gerenciada pelo Centro Acadêmico Tasso Corrêa²⁹¹ e se localiza na entrada do prédio. Esse espaço dá acesso aos atelieres

²⁸⁸ Um grupo formado por alunos da Faculdade de Arquitetura e do Instituto de Artes: “Os Almôndegas” fizeram a música “Elevador”, onde o elevador do Instituto de Artes é um motivo para resgatar a liberdade de falar, cantando as impossíveis buscas em uma realidade limitada ou cerceada, envolvendo as três áreas artísticas, áreas consideradas de risco, por ser um espaço de tradicional transgressão. Entretanto, ao mesmo tempo, fonte de metáforas necessárias à expressão em uma universidade vigiada em plena ditadura militar.

²⁸⁹ Orkut é uma rede social de relacionamento com comunicação mediada por computadores filiada ao site Google (site de buscas na Internet criado por alunos da Universidade de Stanford em 1996). Com o objetivo de ajudar seus membros a criarem e manterem relacionamentos foi criada em 19 de janeiro de 2004 com o nome de seu projetista chefe Orkut Buyukkokten.

²⁹⁰ Ado Malagoli (1906-1994), artista e professor de pintura do Instituto de Artes da UFRGS, onde lecionou de 1952 até 1976. Organizou o Museu de Artes do Rio Grande do Sul, criado em 1954 pelo decreto 5065, reunindo o núcleo inicial de obras do acervo. Foi, também, o primeiro diretor do Museu, que passou a se chamar Museu de Artes do Rio Grande do Sul Ado Malagoli.

de Cerâmica e de Escultura, facilitando, de certo modo, por ficar ao pé da rua, a entrada de alguns materiais específicos, freqüentemente pesados ou volumosos, e, também, possibilitando rapidamente a saída das obras realizadas.

A exposição se restringe à monotipia, e as gravuras expostas devolvem a imagem do mundo através de marcas que se apresentam como fragmentos “frotados”²⁹² inscritos na tinta. São diversas coleções das mais diferentes marcas que foram coletadas, mesclando marcas de estruturas da natureza e marcas de objetos culturais.

Estou absorta, perdida entre as linhas de uma gravura, que identifico como oriundas de uma estrutura vegetal, marcadas repetidas vezes com a tinta de impressão, em obsessivos movimentos que, por alguns momentos, me parecem dar a impressão de estar vendo algum tipo de escrita, decididamente ainda desconhecida, mas já com possibilidade intrínseca de algum tipo de reconhecimento externo.

Fico pensando que talvez isso se deva ao ritmo, quer considere a organicidade do movimento da estrutura vegetal, quer observe as medidas implicadas nos agrupamentos em repetição, e, abruptamente, ainda um pouco tonta e assombrada, sou resgatada deste estado de contemplação:

– Parece que a senhora está tentando ler o ilegível!

²⁹¹ Centro Acadêmico Tasso Corrêa tem 71 anos, seu primeiro estatuto data de 1937 e define a representação de todas as áreas que compunham o Instituto de Belas Artes na época de sua fundação. A eleição da primeira diretoria estudantil ocorreu em 1940 e somente em 1943 foi escolhido o patrono do Centro que definiu o seu nome que permanece até hoje no centro que corresponde à área de Artes Visuais. Atualmente corresponde somente à área de Artes Visuais, pois a representação estudantil do Instituto de Artes dividiu-se em três grupos, correspondendo às três áreas artísticas que compõem o Instituto hoje: Música, Teatro e Artes Visuais, resultando em três Centros Acadêmicos.

²⁹² Frotagem é o nome dado a um procedimento artístico, mais próximo dos processos de gravura, principalmente das monotipias, pois, frequentemente, possibilita somente uma única cópia. O procedimento foi divulgado por Max Ernst em trabalhos como a série intitulada “Apontamentos para uma história natural”, e consiste na “impressão” de formas naturais ou objetos, realizada manualmente mediante fricção de um instrumento ou material sobre o papel sobreposto ao objeto que se quer “imprimir”.

– Oh, olá, Ana! Tu me surpreendeste, eu estava completamente tomada por esta gravura. Esta é a tua turma? Tu estás expondo?

Ana havia sido minha aluna em duas disciplinas do curso. Uma delas, Ana já tinha cursado há alguns anos atrás, era uma disciplina de desenho de observação que, no currículo do curso de Artes Plásticas²⁹³, era obrigatória para todas as ênfases²⁹⁴. O currículo antigo, atualmente em extinção, por não atender mais nem às demandas legais, nem às demandas legítimas correspondentes às transformações da arte dos últimos cinquenta anos, é centrado num paradigma modernista, tendo um eixo na história da arte e outro no desenho. A disciplina de desenho de observação é uma disciplina instrumental ministrada no início do curso, no segundo semestre. A outra disciplina que Ana realizou em minha turma havia sido uma disciplina criativa, da área de desenho, que faz parte de um bloco de disciplinas ministradas a partir da metade do curso para os alunos que estão cursando o Bacharelado em Desenho. Há somente um semestre atrás, Ana cursou esta disciplina, mas, ao mesmo tempo em que ela fazia esta disciplina da área de desenho, se envolvia com disciplinas da gravura, disciplinas da cerâmica, escultura, pintura e fotografia. Talvez, nessa mescla, burlando a organização acadêmica do curso, Ana já estivesse antecipando a proposta pedagógica do novo currículo do curso de Artes Visuais²⁹⁵, que está sendo implementado em 2007.

Quando eu vou a uma exposição de arte, costumo, inicialmente, passear com o olhar sobre as obras; olho o conjunto, para, só então, me deter em algumas,

²⁹³ O Curso de Artes Plásticas, com a autorização de funcionamento do Governo Federal de 1941, tem sofrido ao longo do tempo as transformações e atualizações definidas na regulamentação oriunda da legislação federal. Com a Constituinte de 1946, atendeu a Lei Federal de nº. 5692 de 1971, que determinou a especificação de currículos mínimos para compor os currículos dos cursos superiores. Em 2007 implementa transformações que correspondem à quinta Assembléia Nacional Constituinte no Brasil de 1987 e conseqüentemente à Constituição de 1988, atendendo à Regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, que atualiza e categoriza a área de conhecimento, inclusive renomeando-a como área de Artes Visuais, implicando na mudança de nomenclatura do Curso, que passa a se chamar Curso de Artes Visuais.

²⁹⁴ O Curso de Artes Plásticas, em extinção, possibilita a titulação em Bacharelado em Artes Plásticas, com habilitação em uma das sete ênfases seguintes: Desenho, Pintura, Escultura, Gravura, Cerâmica, História, Teoria e Crítica da Arte e Fotografia; e a titulação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas.

²⁹⁵ O novo currículo do Curso de artes Visuais implementado em 2007/1 tem uma estrutura mesclada entre a seriação linear obrigatória e a seriação por créditos, organizando as disciplinas em módulos alternativo-obrigatórios, possibilitando a movimentação dos alunos em livre-escolha pelas áreas que correspondem às Artes Visuais, num processo que promove a hibridização das linguagens plásticas, gráficas, discursivas e tecnológicas.

que, por motivos diversos, tenham se destacado. Talvez, nessas escolhas eu esteja tentando engendrar o ato da visão no próprio contexto da exposição. E é somente depois de um tempo de fruição, como fechamento desse ato, que, então, busco a identificação do nome do autor e o título da obra, como se estivesse a buscar a autorização do visto. Muitas vezes me surpreendo, pois tenho que refazer o passeio após o ato de nomeação presentificado pelo título, ou, também, após a identificação do autor. Mas, estou trazendo isso, neste momento, porque Ana, tendo me encontrado na galeria, absorvida nesses percursos do olhar pelos espaços configurados da gravura, me informa que aquela era a sua gravura. Eu fico pensando que poderia ter vislumbrado algum tipo de reconhecimento, mas sem que tivesse ainda identificado a autoria da obra. De qualquer modo o encontro com Ana sustou a finalização da apreciação visual da exposição, frustrando a fruição à que eu havia me proposto.

Eu retorno resignada para a fila do elevador que agora está bem reduzida; somente duas pessoas esperam sua vez. Finalmente chegam os dois elevadores ao mesmo tempo, parece que o equipamento que estava avariado voltou a funcionar; neste momento, ouço um grito vindo lá dos lados da galeria, pedindo para segurar o elevador.

As duas pessoas que estão na minha frente na fila, um aluno de música, com uma caixa protegendo, eficientemente, seu contrabaixo, e uma funcionária da administração do Instituto, carregando uma série de pastas, contendo processos administrativos, entram no elevador da direita. E eu entro no outro elevador, naquele que está à minha esquerda²⁹⁶, entretanto me disponho a esperar alguns minutos por quem gritou solicitando o elevador, pois, certamente, deve ser alguém com algum objeto ou equipamento de difícil movimentação.

Em seguida aparecem: Chico, funcionário responsável pelo registro e alienação de bens, no cuidado do patrimônio do Instituto, ajudando Ana, ambos carregando uma caixa de madeira pintada de branco, aparentemente uma forma prismática, de base quadrangular, ou, talvez, se possa dizer que o objeto se

²⁹⁶ O elevador da esquerda é o único que pára em todos os andares, o da direita não dá acesso ao primeiro andar.

assemelhasse mais a um paralelepípedo de grandes dimensões, de aproximadamente 1,50 m de altura por 0,50 m de profundidade. De qualquer modo, é certo que, pela aparência e proporções, deveria ser algum objeto artístico.

Entram: Ana, sua caixa e eu no elevador. Ana diz que precisa ir ao atelier de gravura, no quinto andar, pois o professor a espera para a avaliação final do semestre, e eu lhe digo que vou ao sexto andar, pois neste semestre estou ministrando a disciplina Artes Plásticas na Educação I, do Curso de Licenciatura, e os alunos esperam ansiosamente uma controvertida aula sobre a inutilidade da arte.

O elevador começa a subir, ao som de um indignado e continuado aaaaaai, emitido por Ana:

– Aaaaaai, não é possível, não acredito que tu ainda aches que a arte é inútil.

– Ora Ana, eu não acho que ela seja inútil não, mas ela é “necessariamente inútil” para que o artista se aproprie de seu processo de criação. Talvez, aprender a fazer coisas inúteis seja o cerne do aprendizado da arte. Olha esta instalação²⁹⁷ que se expõe, escondendo-se entre os andares, nas paredes internas deste elevador! Parece nos levar a entrever o espaço de trabalho que nos aguarda em cada andar. Funciona como se estivesse simplesmente anunciando o andar através do percurso numérico, que foi graficado para a leitura em dois sentidos: de baixo para cima e de cima para baixo. Entretanto, a cada número corresponde uma palavra com um único sentido de leitura, ou seja, o padrão ocidental da leitura da esquerda para a direita, correspondendo também unicamente a este elevador da esquerda, sem se repetir no da direita.

– Ah, já passou, eu não vi, puxa será que está aí há muito tempo? Eu nunca tinha reparado nela, o que é?

²⁹⁷ *Elevador/rodavelE* – Intervenção realizada no Instituto de Artes – UFRGS – Cláudia Zanatta – Orientação de Maria Lúcia Cattani (PÓS-GRADUAÇÃO) 1999. Atualmente Cláudia Zanatta é professora efetiva do quadro de professores do IA.

– Está aí já há alguns anos. Talvez não tenhas prestado atenção por ser tão elementar e também por ter sido realizada antes de teu ingresso no curso, apresentando-se como simplesmente parte do espaço, não se distinguindo dele. Aliás, é bom lembrar que esta inclusão da arte como constituinte do espaço é uma das questões da arte contemporânea, é como um mostrar-esconder construído como obra. Esta instalação é uma escrita graficada com números grandes, que em seqüência numérica anuncia cada andar, e os números estão escritos nos dois sentidos: de baixo para cima e de cima para baixo; se fazendo acompanhar de uma palavra em cada um dos andares, a qual pode nos fazer pensar tanto na articulação entre si das sete palavras, pois são sete andares, como na relação delas com o patamar (andar) anunciado, transformando-se em conceitos/palavras.

Penso na semântica²⁹⁸ da instalação e percebo com interesse que talvez, para juntar o primeiro ao último andar, se tenha que chegar antes ao “Tom da Linguagem”, ou, quem sabe, ao se obter o “Tom” que identifica o sétimo andar, se possa engendrar a variação correspondente na “Linguagem”, característica do primeiro andar, como a mostrar que ingressamos num espaço especial. Intuição ou determinação, de qualquer modo, é um belo jogo, bela brincadeira²⁹⁹.

²⁹⁸ Só fiquei sabendo, por acaso, um ano após escrever o metálogo, quem é o autor da obra. Em uma conversa de “rodapé” comentei sobre as transformações do Instituto de Artes e a perda de alguns referenciais que constituem minha tese de doutorado. Imediatamente Maria Lúcia Cattani, artista-professora-pesquisadora, orientadora do mestrado me informou que havia sido Cláudia Zanatta, sua orientanda, quem havia realizado a obra. Fui procurá-la e então a artista, também professora do IA atualmente, me passou as seguintes informações: “Elevador/rodavelE é um projeto para “site specific”: os dois elevadores do Instituto de Artes da UFRGS. No trabalho foi utilizada a numeração dos andares do Instituto de Artes (1 a 7), relacionando-a a diferentes radicais (prefixos) da língua portuguesa e palavras: PRÉ – LEITURA; PÓS – CONCEITO; HIPER – IMAGEM; TRANS – OBJETO; META – ESTÉTICA; NEO – OBRA; ANTI – TOM; (elevador 1) – (elevador 2). A numeração, os radicais e as outras palavras foram pintados no poço de cada elevador. Para visualizá-los é preciso o observador estar dentro dos elevadores, em deslocamento.”

É importante salientar que em momento algum enquanto escrevi este metálogo eu tive acesso a estas informações. Elas são posteriores a criação do metálogo. A apreciação da obra para mim sempre se deu pela absorção das palavras/conceitos, os radicais visualmente se perderam e, sendo assim, a aproximação com os significados acaba sendo intrínseca à própria palavra colocada “*in situ*”. Inclusive é interessante verificar que da concepção à instalação também teve algumas mudanças: por exemplo, a primeira palavra de leitura foi trocada para linguagem.

²⁹⁹ A idéia de jogo e brincadeira é utilizada aqui numa referência à idéia de jogo construída no Metálogo de Bateson: acerca de jogos e de ser sério, 1972. Para Bateson a brincadeira e o jogo são necessários para perceber e encaixar as idéias em blocos com regras por vezes fixas e por vezes dinâmicas.

– Ah, agora estou vendo, então o primeiro é “Linguagem”, o segundo é “Conceito”, e o terceiro é “Imagem”. Parece que do primeiro ao terceiro estamos fazendo um caminho que também é histórico, não é?

– É sim Ana, e é interessante que a “Linguagem” esteja na porta de acesso, pois aí está uma construção contemporânea, ou seja, uma construção de nosso próprio tempo, e é evidente que é somente com os “óculos” de nosso tempo que se pode engendrar o ato da visão.

– Ora, professora, você sabe como é difícil para mim, quando eu preciso falar especificamente na visão, pois a falta da tridimensionalidade que me acomete ao olhar me permite chegar somente a uma perfeita visão renascentista.

Reparo que Ana sempre ao falar comigo usa um tratamento que se estende desde o tratamento mais formal como “senhora” até o tratamento mais próximo, totalmente isento de qualquer hierarquia como o “tu”. Isto me lembra um pequeno texto de Roland Barthes (1987) reunido com o título “Arredores da imagem”, em que ele se refere a um pós-maio de 68, quando diz que um estudante tratar por tu um professor é um signo pleno, e remete tanto à vontade de contestá-lo, quanto à vontade de gerar um companheirismo. Nesse momento, esse me parece um pensamento muito adequado à situação da conversa com Ana no interior do ordinário e inseguro equipamento.

Ana, além de apresentar, na grafia de seu nome, a particularidade da reversibilidade que possibilita a mesma leitura nos dois sentidos, da direita para a esquerda e da esquerda para a direita, sem qualquer transformação, representa também uma referência muito apropriada a um dos paradigmas da arte, que, de certa maneira, se apresenta em seu corpo como uma limitação física, pois sofre de ambliopia. Essa limitação se manifesta como uma redução em sua visão por uma disfunção oftálmica que ocasiona uma redução na visão de um dos olhos sem que ele mostre qualquer anomalia estrutural, simplesmente pelo desenvolvimento incompleto da visão foveal, preservando a visão periférica e a acuidade escópica. Essa disfunção é comumente chamada de olho preguiçoso. A imagem se forma

somente a partir de um ponto focal, permanecendo a visão da profundidade, porém sem a tridimensionalidade característica da visão binocular.

Antes de seu ingresso no Instituto de Artes e de seu desenvolvimento nas Artes Visuais, a disfunção no olhar de Ana era vista somente em seu sentido negativo, unicamente como uma perda da visão do mundo. Ao desenvolver a linguagem artística, Ana passa a perceber este limite não mais como uma restrição, mas como uma “moldura” necessária para o desenvolvimento de seu trabalho de criação.

Para esta mudança de lugar na compreensão do “como eu vejo o mundo” física e conceitualmente, Ana precisou encontrar seu modo de ver na própria arte e compreendê-lo como um princípio de apropriação do mundo e expressão da linguagem.

Foi no período do Renascimento que se operou esta redução. Foram construídos, na época renascentista, alguns instrumentos para limitar a visão binocular: a perspectiva linear, o velô de Alberti e a câmara obscura³⁰⁰ são alguns deles. Estes instrumentos transformam o mundo numa imagem bidimensional, tornando-o possível de ser copiado através da relação de um único olho com um eixo referencial de medição. De certo modo, todos os objetos criados no período renascentista têm a função de reduzir a complexidade para facilitar a apropriação da imagem do mundo. Pode-se pensar que a diplopia do ser humano tenha originado operacionalidades tanto biológicas como culturais que, ao longo do tempo, tem-se entrelaçado de tal maneira que é difícil distingui-las.

³⁰⁰ A perspectiva surge no século XV, e a primeira explicação escrita de suas regras se encontra no livro intitulado “De Pictura” de Leon Baptista Alberti, 1404–1472: Alberti afirma ser a perspectiva a primeira base da arte para os pintores não instruídos. O conjunto de regras parte do princípio de Protágoras que afirma ser o homem a medida de todas as coisas. Para demonstrar como vemos, Alberti descreve uma pirâmide de raios que vão desde o olho do artista até os objetos que se desenham. A partir disto propõe a utilização de um plano real, chamado velô, conhecido como o velô de Alberti, composto de linhas horizontais e verticais dispostas em uma moldura, pois é necessário o entendimento do conceito de intersecção, ou plano transparente imaginário para conseguir se desenhar as linhas dos contornos em perspectiva. Tudo isto se dá a partir de uma visão monocular. Mais tarde com os experimentos da óptica, nos séculos XVII e XVIII, foi desenvolvida a câmara obscura, um objeto que intercepta os raios luminosos que passam por uma pequena abertura e formam uma imagem invertida em um plano. A câmara obscura também foi percebida como um perfeito equivalente do caminho da luz no olho humano, reduzindo mais uma vez a visão à monocularidade, num esquecimento da binocularidade da visão humana.

– Ora, Ana, tu sabes muito bem que o teu trabalho passou a se desenvolver quando tu começaste a dar visibilidade a esta tua visão renascentista, construindo-a não mais como um instrumento, mas sim como um conceito, ao criar tua obra com um par de “óculos” contemporâneo em correspondência à contemporaneidade onde estamos todos inseridos.

– É, acho que comecei a ver as faltas, prestando atenção nelas como algo significativo, e o que era visto apenas como uma limitação passou a ser a moldura necessária à construção da nova visão. Hiii... Parece que ficamos trancadas no elevador.

– Acho que quando subimos neste elevador isto chegou a me passar pela cabeça, pois pensei que era justamente este elevador que um pouco antes estava interditado.

– Era só o que faltava, eu estou envolvida com este trabalho há aproximadamente um mês e, agora, que está pronto e eu estava indo para a avaliação com o horário marcado pelo professor, este elevador me impede de chegar à sala de gravura.

– Calma Ana, eu também estou em uma situação restritiva e justamente quando o tema do seminário é a necessária inutilidade da arte. Vamos ver em que lugar nós paramos, talvez isto nos ajude. Vamos ver... Aqui está! Veja só em que ponto nós estamos na relação da instalação de que falávamos anteriormente: chegamos à “Estética”, a qual anuncia o quarto andar, onde se localiza o atelier de desenho, que, de certa maneira, enuncia o lugar onde as idéias sempre transbordam, e nesse “transborder” derramam-se graficamente, correndo o risco pelo saguão. Isto é muito significativo...

– É, sabe professora, que foi com o desenho que apreendi o modo como vejo o mundo, e me surpreendi vendo como esse modo era um delimitador, mas que, em sendo delimitador, poderia não ter limites.

– O que acabas de dizer não é nada novo. E estás muito bem acompanhada em tua declaração, pois num artigo sem nome nem data deixado por Mario de Andrade, e publicado posteriormente no livro “Aspectos das Artes Plásticas no Brasil”, de 1965, com o título “Do Desenho”, ele afirma exatamente isso a respeito do desenho: que é um delimitador e, ao mesmo tempo, não tem limites. E diz ainda que talvez seja este, justamente, o carácter antiplástico do desenho, algo que faz dele uma espécie de escritura. Desse modo o desenho passa a ser uma sabedoria, mas, diz ele, ser o desenho, ao mesmo tempo, uma transitoriedade, o que para mim soa como um espaço de passagem, uma mediação e, desta forma, acabamos por retornar à estética. Esse retorno marca a compreensão do mundo, tendo como foco um todo que é sempre estético, o que se dá na tentativa de delimitação de um mundo mínimo que nos corresponda tal como a Filosofia do Renascimento se propôs a construir.

– Ah, lembrei também que a primeira estética foi escrita neste período.

– Bem lembrado Ana, foi um filósofo alemão, Baumgarten, no século XVIII, mais precisamente em 1735, na obra: “Meditações Filosóficas sobre Questões da Obra Poética”, quem mencionou pela primeira vez a palavra “estética” para designar a ciência que trata do conhecimento sensorial. Baumgarten especifica o conceito como uma forma de apreender o belo e se expressar nas imagens da arte, ao mostrar o mundo de um modo que se contrapõe à lógica como ciência do saber cognitivo. Afirma, ainda, seguindo a linha de Descartes, que essa ciência pode vir a funcionar como um estágio inferior do conhecimento. Coube-nos, a partir de Baumgarten, desenvolver tanto essa “ciência inferior” como instaurar uma nova forma de conhecimento, confirmando um acesso reiterado aos lugares conhecidos, mas também abrindo através da arte a possibilidade de acessar o desconhecido, o que caracterizou muito bem toda a modernidade.

– É interessante pensar nisso, pois ficamos presas neste elevador, no momento que havíamos ultrapassado o quarto andar, percebendo a relação do desenho e da instalação com o conceito de estética, e nos encaminhávamos para o quinto andar, que é o lugar onde o professor me espera para a avaliação da obra que realizei no semestre.

– Sim, e você não pode esquecer que só não podemos sair daqui, mesmo tendo parado entre os andares, por causa do tamanho de sua obra que, de certo modo, nos entalou aqui dentro. Mas afinal, o que tem nesta caixa?

– Ora não tem nada que a arte já não tenha muitas e muitas vezes mostrado. Mais conhecido e reconhecido não poderia ser: eu fiz um olho renascentista olhando para o meu olho contemporâneo, me devolvendo o olhar em seis olhares buscados, um a um, em cada uma das faces do objeto. Então eu tenho seis buracos, um em cada face do objeto e a todos corresponde um único olho centrado que me declara reiteradamente como eu vejo o mundo.

– Puxa, acho que não preciso nem falar de como isso é a própria metáfora do necessariamente inútil na arte, ou seja, a reiterada construção do ponto de vista único, a partir de qualquer plano de observação. O olho que espia se depara com a engenhosidade mecânica da redução do olhar binocular. Talvez, para voltar à origem do pensamento ocidental, onde Sócrates afirmava que para se saber algo seria necessário saber que não se sabe, se possa deslocar esta máxima para a visão: para se ver algo, é necessário se saber cego.

– E a senhora ainda diria que podemos fazer dessa não-visão uma obra?

– Ora é dessa inutilidade que eu sempre estive falando, e o quanto ela é o grande aprendizado para o indivíduo vir a encontrar seu próprio processo de criação, tão necessário à formação do artista. Ultrapassando isso, caímos na cultura. A obra passa a ser também informação, fornecendo o tom da conversa. Não se esqueça que eu estou indo para o sexto andar, tendo ultrapassado a obra enunciada no quinto andar e passado pelo conceito de informação, palavra anunciadora do sexto andar.

– Aaaa!!! Não acredito, parece que essa instalação foi feita especificamente para esta nossa conversa, e eu fico pensando que só a estou percebendo neste momento, apesar dela estar aí o tempo todo.

– De fato Ana, ela estava aí o tempo todo, mas não tinha nenhum significado para ti. Nesse momento ela entra em foco, passa a ser reconhecida, encontrando os contextos de onde foi deslocada e, ao mesmo tempo, se aproximando de novos contextos, com significados específicos; ela passa a constituir um campo de significação, mas a surpresa, o espanto e o posterior conhecimento/reconhecimento ainda não terminaram.

– Eu acho que sei do que você está falando, iiiih, a luz se foi, acho que vou começar a gritar para ver se alguém nos escuta e faz alguma coisa para nos tirar deste elevador. Parece que é muito fácil ficar esperando, trancada, num elevador até ser resgatada por alguém, mas com o tempo a sensação que eu tenho é que o espaço do elevador vai ficando cada vez menor. E agora, me parece que a sensação se acelerou com a ausência de luz.

Nesse momento eu já estava quase apoiada na obra/objeto de arte de Ana e acabei por acionar um pequeno botão que iluminava o interior da caixa, fazendo com que meu olho, muito surpreso, procurasse espiar pelo pequeno buraco de luz, aliás, única luz naquela escuridão toda povoada de vozes que vinham do lado externo de onde nos encontrávamos. Estranha relação: meu olho olhando para si próprio num grande close, como única possibilidade de ver alguma coisa, e, ao mesmo tempo, esta visão estava sendo acompanhada de uma miscelânea de sons que meus ouvidos não conseguiam selecionar precisamente de onde vinham, não distinguindo se os sons estavam próximos ou longe, acima ou abaixo. Pois não se esqueça: nós estamos presas em um elevador, e esse é um equipamento que se desloca num espaço que funciona como um túnel vertical, como um grande poço com duas bordas, a de cima e a de baixo, além é claro de todas as outras janelas, como possíveis intersecções deste túnel a cada andar.

Passou pela minha cabeça a situação dos prisioneiros no mito da caverna descrito por Platão, mas também lembrei do livro de Saramago “A caverna”, que, de certa forma, é uma outra versão do mito, onde a situação está mais próxima de nossa realidade, já que a dita caverna se transforma em um grande edifício de departamentos, tendo à mão toda a tecnologia atual. Pensei que da tecné de Platão à tecnologia de Saramago, todas as coisas úteis à sociedade podem vir a ser

positivas ou negativas para os indivíduos que a constituem e são constituídos por ela, mas e as coisas inúteis? O inútil, por definição, é aquilo que não serve para nada, significando com isso não servir socialmente, e desse modo, se descolando da sociedade, não sendo intrinsecamente nem positivo, nem negativo. Mas, talvez, a inutilidade se defina também como algo que tenha a sua utilidade restrita. Fiquei surpresa com esse pensamento a respeito da inutilidade, pois sempre que abordei a questão do inútil me restringi ao processo de criação individual e a necessária inutilidade da obra para que se venha a elaborá-la como um lugar onde todas as determinações estão contidas, constituindo o que se poderia chamar de autonomia da obra como o cerne da construção da artisticidade da criação.

– Nós estamos presas, gritou Ana a plenos pulmões, batendo com muita força na porta interna do elevador.

É uma porta de grade antiga, impregnada por um outro tempo, os áureos tempos, quando praticamente se “refundou” o instituto com a construção do prédio e a transformação da Escola de Artes no Curso de Artes Plásticas com a direção dos professores. Nesse tempo, em plena modernidade, aquele tipo de elevador constituía-se uma inovação técnica e ainda se acreditava que a técnica levava unicamente ao progresso.

Fiquei preocupada, pois só então percebi o estado alterado de Ana e procurei imediatamente acalmá-la. Pedi-lhe que me falasse um pouco dessa minha maravilhosa descoberta de sua obra. Descobri que o objeto era uma dissimulada caixa de luz, delatada agora por estes pequenos pontos luminosos que, no escuro, a espacializaram, possibilitando que o objeto fosse percebido do exterior, especificamente como um espaço interior.

– Acho que para mim também está sendo uma surpresa, disse Ana, pois eu não o tinha visto no escuro. Parece-me que, desse modo, toda a arquitetura necessária à construção do objeto deixou de existir, subsistindo somente seu sentido interior, como se isso fosse exatamente o que o objeto é em si mesmo.

– E o que se vê?

– Seu próprio olho lhe devolvendo o olhar. Nada externo ao olho.

– É claro, pois a imagem do olho é a superfície que o recobre.

Fico aqui pensando que todo esse burburinho lá fora, em um determinado momento, deixa de fazer sentido, e a única coisa que passa a contar é o que está sendo construído ali, com todos os parâmetros simultaneamente dados circunscrevendo a própria construção.

– É isso Ana, para se “ganhar” o processo de criação, é necessário se “perder” momentaneamente todo o significado do que está sendo criado. É como um jogo, e isso já foi enfatizado muito bem por Duchamp³⁰¹. O que se está fazendo não serve a mais nada além de si próprio. Só se cria uma obra de arte quando ela se descola de tudo que a originou, conquista uma autonomia que a liberta inclusive de seu criador.

– Parece bem radical, talvez por isso seja tão difícil de compreender.

– Não só radical, mas também temporal. É sempre no tempo que reside este conhecimento. É como se no processo de trabalho do artista, em seu fazer útil, se abrissem janelas de seu processo de criação, de seu fazer inútil, que só podem ser vistas pelo próprio artista no ato de criação.

– Por isso, também, que eu sempre tive tanta dificuldade com o fazer inútil. Acho que quando as janelas apareciam me negava abri-las, pois também não posso esquecer que eu venho de uma formação em arquitetura, onde toda a criação arquitetônica é feita para funcionalizar, justamente, o espaço interno, fazendo dos inúteis vazios da forma somente coisas socialmente úteis.

³⁰¹ Marcel Duchamp (1887-1968) funda transformações na arte que determinam um novo paradigma ainda no século XX, ultrapassa as fronteiras retinianas estabelecidas pela arte, penetrando num campo de ação entre linguagem, pensamento e visão. Conforme Jasper Johns declarou em 1965 (*in*: *Escritos de Artistas*, 2006), Duchamp alterou o nosso modo de pensar, estabelecendo novas unidades de pensamento, transformando ou destruindo os quadros de referência que marcaram o paradigma da modernidade.

– Voltou a luz. Veja, acho que não só a luz, mas, também, o elevador voltou a funcionar. Sua avaliação está salva e também a minha discussão no seminário com os futuros professores sobre a necessária inutilidade da arte.

– E eu, professora, acho que o objeto que vou apresentar ao professor de gravura para a avaliação será também outro, pois agora eu o estou vendo como um outro.

Chegamos ao quinto andar, depois de passarmos pela palavra/conceito “obra” instalada no elevador, e, também depois de, coincidentemente, redescobrirmos a obra realizada por Ana, durante a situação restritiva e limitadora que vivenciamos no precário elevador.

Tomo a decisão de descer do elevador junto com Ana, no quinto andar, e subir um lance pelas escadas para ir ao sexto andar onde a turma de Artes Plásticas na Educação me espera pacientemente. Ajudo Ana com o deslocamento de seu objeto até o atelier de Gravura e então sigo para o próximo andar, pensando exatamente nessa escolha que fiz, a qual, de certo modo, me privou de passar pelo próximo conceito constituído na obra instalada no elevador.

Minha escolha eliminou a passagem pelo conceito “informação” que anuncia o sexto andar, e também a possibilidade de ultrapassar o andar de minha sala de aula e, ao invés de subir, descer um lance de escadas, podendo com isso passar pelo conceito “tom” que está no sétimo andar: o qual também é o último andar de acesso do elevador.

Entre subir e descer, estão a “informação” e o “tom” e pensando nestes dois conceitos, percebo que eles me remetem ao conceito de “linguagem” que está lá no primeiro andar, no princípio da instalação, que marcou nossa primeira passagem. Esse pensamento me faz considerar que, talvez, a “informação” não seja condição *a priori* para uma aula sobre a necessária inutilidade da arte, ao contrário, minha experiência confirma que é primeiramente através da “experiência da arte” que esse conhecimento poderá vir a ser construído. Isso ocorre por envolver justamente processos de criação. Entretanto, confiante, não descarto a informação, e mais,

estou certa de poder acessá-la *a posteriori*, através de um processo coletivo que dependerá somente de conseguir encontrar o colorido certo que possibilitará o “tom” inicial da organização correspondente à relação entre os sujeitos participantes, para encaminhar a conversa com a turma, desencadeando os múltiplos tons, ou mesmo “contra-tons” que possibilitarão o envolvimento de todos no trabalho do grupo.

Ao subir os últimos degraus da escada, penso na articulação da formação do artista e da formação do professor de arte e como a construção do conhecimento da arte passa por lugares comuns às duas formações. Subitamente, paro uma fração de segundo, e respiro profundamente, penso especificamente nesse lugar que é essencial a ambos, pois nos empurra para a descoberta de nosso próprio processo de criação, porém do qual ainda não temos um mapa que nos permita explorá-lo ou determiná-lo totalmente, pois, a cada vez que se chega lá, é a própria experiência, aquilo que se constitui como um mapa. Ao pensar nisso, respiro novamente, desta vez, profundamente aliviada, pois penso que um mapa que configura a si próprio como território não dá acesso a nada, a não ser à beleza de seu próprio desenho³⁰².

Continuo a subir a escada, rememorando a experiência que selecionei para introduzir o assunto aos futuros professores de arte: penso que talvez eles ainda não tenham tido a possibilidade de olhar como uma “célula” a construção que está na origem do desenvolvimento da expressão gráfica do ser humano, e, desse modo, vou proporcionar a experiência através de lâminas construídas com uma seqüência de “micro-imagens” de desenhos infantis, garatujas colocadas “cientificamente” para serem visualizadas através de um microscópio.

É certo que ver um desenho de criança, os primeiros grafismos, como se fosse uma célula mãe, como um dado microscópico a ser reconhecido e colocado para um outro, que também nunca o viu desta forma e, ainda, não sabe nem do que se está falando, é uma experiência estésica e ao mesmo tempo estética.

³⁰² Esta idéia está colocada no texto de Gregory Bateson “Alegoria” sobre o qual realizei uma breve reflexão que se encontra no seguinte endereço eletrônico: <http://seminariobateson.weblogger.com.br/index.htm>

E, é certo, também, que provocará uma fratura no real, gerada por um deslumbramento frente ao reconhecimento da expressão de um ser humano em formas que são reiteradas por cada um de nós em nosso desenvolvimento, marcado por uma formação que ultrapassa o biológico, sendo também cultural. E nessa descoberta todos estarão mais próximos do artístico, já se deslocando no caminho da criação.

Pois é, e nesse jogo de aproximações, que se dá somente na linguagem, parece que estamos sempre a brincar, principalmente quando nos aproximamos de experiências singulares, cujo retorno a elas é impossível, a menos que se as constitua reiteradamente a cada vez como uma outra experiência. Bem, é com essa experiência³⁰³ que vamos iniciar a difícil conversa sobre a inutilidade da arte.

³⁰³ O conceito de experiência que vem sendo utilizado está construído no corpo da tese numa referência ao conceito em John Dewey, “A Arte como Experiência”, e também numa referência ao conceito de experiência de Humberto Maturana e Francisco Varela, em “A árvore do conhecimento”, as bases biológicas do conhecimento. Entre estes dois limites que se constituem no tempo, emerge o conceito de experiência como uma chave de comutação que transita pela Filosofia e pela Ciência, criando um elo com a Arte, o que está metaforizado na experiência proposta aos futuros professores de arte, e foi construído como substrato do metálogo “Sobre a necessária inutilidade da arte”.

SOBRE A MULTIPLICIDADE DA ARTE³⁰⁴

METÁLOGO³⁰⁵ MEDIADO PELA REDE NA FORMAÇÃO DO ARTISTA E DO PROFESSOR DE ARTE

Existem espaços no Instituto de Artes³⁰⁶ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul³⁰⁷ que são constitutivos da infra-estrutura necessária ao projeto pedagógico³⁰⁸ dos cursos de formação superior em arte, e, embora gozem deste estatuto, guardam uma história de lutas e reivindicações desde o seu surgimento.

³⁰⁴ Este Metálogo faz parte do conjunto de diálogos docente/discente em referência aos quatro anos de formação superior em Artes Visuais. O primeiro traz como foco a questão do ensino da arte levantando alguns mitos próprios da área artística, o segundo trata do processo de criação e a inutilidade da arte enfocando o desempenho individual do aluno-criador, o terceiro versa sobre as transformações da área, expandida exponencialmente num desdobramento da técnica à tecnologia, aliada à dificuldade de compreensão da implicação do conceito de jogo presente nesse processo, e o quarto traz o caráter específico de exposição inerente à obra de arte, fechando um ciclo que se refere à formação superior em Artes Visuais. Os Metálogos docente/discente são realizados com três discentes do sexo feminino, à semelhança de minha própria condição feminina, e com um discente do sexo masculino, se contrapondo aos anteriores pela relação de diferença de gênero que estabelece na interlocução.

³⁰⁵ Metálogo ou Metadiálogo, como foi traduzido na versão em língua portuguesa de Portugal, é a denominação dada por Gregory Bateson (1972) a um diálogo construído para discutir um problema envolvendo a estrutura da própria conversa como relevante para o problema. Os metálogos de Bateson têm como interlocutores ele próprio e sua filha, modelo que remete aos diálogos de Platão, onde o conceito de filia, originado na filosofia grega (*filos+sofia*, significando “amor ao saber”) é fundante e participante do pensamento ocidental, com a diferença que em Platão a construção ocorre entre mestre e discípulo. Os metálogos que constituem a tese não estão sendo desenvolvidos como reproduções da realidade, são ficções, embora utilizem contextos com situações acadêmicas reais ou possíveis, em referenciais que comportam as questões-problema tratadas. As situações enfocadas, entre uma professora e um discente do curso superior de Artes Visuais da UFRGS, utilizam como substrato minha própria experiência de ensino na Instituição, e fazem referência ao padrão de interação docente/discente em situação informal de aprendizagem, tomando como base o currículo do curso, ao percorrer quatro anos de formação, através de um diálogo temático correspondente a cada ano.

³⁰⁶ O Instituto de Artes da UFRGS é um de seus institutos centrais que atuam no domínio do conhecimento fundamental, destinando-se ao ensino, pesquisa e extensão. Integra a Universidade Federal desde 1962 e foi fundado como Instituto Livre de Belas Artes em 1908.

³⁰⁷ A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, foi instituída em 1934 e federalizada em 1950. É uma universidade pública que tem por finalidade, conforme seu estatuto, Título II, a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão.

³⁰⁸ A partir da regulamentação da educação superior que complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, os cursos superiores se estruturam mediante um Projeto Pedagógico onde são definidas as seguintes dimensões constitutivas: Organização didático-pedagógica, Corpo docente e Instalações.

Isto ocorre tanto se considerarmos estes espaços a partir de referências internas relacionadas à comunidade do Instituto, quanto se os considerarmos a partir de referências externas, relacionadas à comunidade acadêmica da UFRGS.

Mas, por outro lado, estes mesmos espaços, de certo modo, acabam por se constituir como baluartes das transformações manifestadas na área de conhecimento, pois se apresentam como espaços que acolhem e, simultaneamente, implementam as transformações.

Sem dúvida que a transformação de uma área de conhecimento está aninhada em transformações gerais da sociedade, determinadas por mudanças que aos poucos se configuram como novos paradigmas do conhecimento, e, nesse processo, em retroação, imprimem certo desequilíbrio à sociedade de onde emergem. Verifica-se na atualidade esta transformação, vive-se uma situação semelhante a uma experiência de passagem; configura-se como um trânsito, pois a sociedade industrial emergente no século XIX está aos poucos sendo substituída pela sociedade do conhecimento e informação “gestada” no século XX³⁰⁹.

Retornando aos espaços de formação do instituto, refiro-me especificamente ao Laboratório de Arte e Tecnologia da área de Artes Visuais do Instituto de Artes da UFRGS, hoje conhecido como LAB71³¹⁰. Este laboratório foi fragilmente implementado quando o curso de artes ainda se chamava Curso de Artes Plásticas³¹¹, bastando para seu efetivo funcionamento uma infra-estrutura que

³⁰⁹ Sousa Santos no seu Discurso sobre as Ciências (2006), discurso proferido na abertura das aulas da Universidade de Coimbra no ano letivo de 1985/1986, afirmou que, se “piscasse” verificaria surpreendido que o campo teórico onde ainda se trabalhava estava estabelecido e mapeado por cientistas do século XVIII aos primeiros anos do século XX, o que possibilitaria dizer que em termos científicos, estando a 15 anos do ano 2000, vivia-se ainda no século XIX, e que o século XX ainda não começara e culminava dizendo que talvez não começasse antes de terminar. Com a evolução tecnológica tecendo os limiares de uma nova sociedade da comunicação, afirmou em seu discurso que o século XXI se faria começar antes de seu início propriamente dito.

³¹⁰ <http://www.ufrgs.br/lab71/> O LAB71 era denominado inicialmente de Laboratório de Computação Gráfica, com a ampliação em 2005 e a implementação do novo currículo em 2007, passou a se chamar Laboratório de Arte e Tecnologia, tal como a disciplina de aprofundamento deste campo constituído na estrutura curricular.

³¹¹ Conforme tese de doutorado de Círio Simon (2002), “As Origens do Instituto de Artes da UFRGS”, a denominação Curso de Artes Plásticas data de 1936. Esta mudança foi implementada por Tasso Corrêa, que acrescentou, ao Desenho e à Pintura, a Escultura, a História da Arte e a Arquitetura, ampliando a anterior Escola de Artes com um ensino mais técnico e conceitual, além de reforçar as Artes Gráficas com a contratação de profissionais de editoras locais. Permaneceu com esta denominação até 2005, quando passou a se chamar Curso de Artes Visuais, dois anos antes da

comportava, prioritariamente, atelieres, para as aulas práticas, e miniauditórios para aulas teóricas. As disciplinas curriculares que necessitavam do espaço do laboratório eram todas eletivas e funcionavam como uma primeira tentativa de atualização do currículo frente às novas tecnologias. É claro que, nessa época, já existia o Laboratório de Fotografia³¹², uma presença que, reiteradamente, desde a tímida inserção no curso, serve de alerta sobre o fato de, historicamente, ser a Fotografia a linguagem artística à qual se creditam os princípios da revisão teórica do paradigma moderno da área artística³¹³.

Walter Benjamin (1992) no texto “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica” levantou questões relacionadas à técnica e à reprodução que, fundadas no campo artístico na área de gravura, acabam por encontrar sua definição final na área da fotografia, e são fundantes do pensamento moderno a respeito da ontologia e da epistemologia da arte. O texto de Benjamin produziu um conhecimento que é reconhecido hoje pela arte contemporânea, ou seja, tem um significado constituído no que consensualmente se define como a atualidade da arte. Eliseo Verón (1980), discorrendo sobre a produção de sentido na sociedade, afirma que uma fundação é sempre reconhecida somente *a posteriori*, referindo-se a um processo recursivo de uma prática de produção de conhecimento. Funda-se um sistema de diferenças entre dois sistemas de relações, os quais nada mais são que relações contraídas entre os discursos e as condições que os sustentam enquanto produtos de uma prática significativa desenvolvida na história. E a forma de reconhecimento de um novo sentido na sociedade dá-se sempre em um texto ou em um conjunto de textos, verificando aquilo que foi produzido. Sendo assim, a mudança radical nos modos de produção implica também em novos discursos

implementação do currículo correspondente às mudanças impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.

³¹² O Laboratório de Fotografia surgiu com a mudança curricular de 1968/1971 atendendo a duas disciplinas: Foto I e Foto II; a princípio também componentes curriculares eletivos, do mesmo modo como foram sendo implementados os demais Laboratórios.

³¹³ A Fotografia no currículo do Curso de Artes Plásticas teve um crescimento significativo, pois chegou a se constituir como uma ênfase do curso. As áreas que foram sendo acrescentadas se constituíram em ênfases ou em áreas eletivas até 2006, quando foi implementado o novo currículo. O Curso de Artes Plásticas chegou a ser constituído por oito ênfases, sendo sete Bacharelados e uma Licenciatura. Os Bacharelados eram os seguintes: Desenho, Pintura, Escultura, Gravura, Cerâmica, Fotografia e História, Teoria e Crítica da Arte, tendo sido constituídos nesta ordem desde o surgimento do curso.

fundantes, aceitos *a posteriori*, como paragens que definem a diferença entre o antes e o depois.

No final do século XX, com os desdobramentos técnicos de produção e reprodução de imagens, a tecnologia descolou-se definitivamente da técnica quando passou a interferir em nossa concepção de tempo, atualizando, na experiência teorias contemporâneas que, ao focalizarem o tempo, o dimensionaram, transformando-o em um conceito³¹⁴ e abrindo novas possibilidades de vir a ser conhecido³¹⁵.

A mudança operada nos modos de produção da imagem está também na origem das transformações internas da arte, inclusive influenciando na classificação da área de abrangência do conhecimento que passa a ser classificada como área de Artes Visuais, englobando a antiga área de Artes Plásticas, numa referência a um universo real e a um universo virtual por onde o conhecimento da área se desdobra.

Este “estado da arte” da área de Artes Visuais se reflete na infra-estrutura necessária à construção do conhecimento da área, que ultrapassa os característicos ateliêres e auditórios, tornando imprescindível o laboratório, como um novo espaço de construção do conhecimento artístico. É interessante enfatizar que o espaço de laboratório era, anteriormente, uma característica específica das áreas científicas, espaço destinado por excelência à pesquisa³¹⁶, definido como um lugar onde se

³¹⁴ Ilya Prigogine no prólogo do livro “O fim das certezas” (1996) afirma que o “tempo está na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento”. E, ainda, afirma que foi a incorporação do tempo na física galileana o ponto de partida da ciência ocidental. A experiência do tempo, ampliada a partir da Teoria da Relatividade de Albert Einstein que o constitui na relação espaço/tempo, entra em paradoxo no século XX com a física quântica trazendo a emergência do paradoxo do tempo. Prigogine fala que Einstein não suspeitou que a sua teoria implicasse questões que desembocariam na concepção de um universo orientado pelo tempo. Esse universo de orientação temporal pode ser associado aos contos árabes em que as histórias se encaixam em outras histórias.

³¹⁵ O surgimento da imagem em movimento no final do século XIX e os desdobramentos técnicos e tecnológicos, tais como o cinema, a televisão, o vídeo e a animação, desenvolvidos no caminho da imagem analógica até a imagem digital, foram também determinantes para a mudança da experiência do tempo, contribuindo para a mudança conceitual do tempo.

³¹⁶ É importante lembrar que a pesquisa na universidade era privilégio das ciências naturais (em alinhamento com as chamadas áreas duras), tendo se expandido para toda a área científica, inclusive abrangendo as ciências sociais; atualmente, em meio a mudanças paradigmáticas do conhecimento e da sociedade, a arte tem ampliado seu espaço institucional, tendo obtido reconhecimento como área de pesquisa, entretanto a hegemonia das áreas científicas ainda é determinante do status da formação superior. Esperamos, aos poucos, uma aproximação com a futura universidade plural, ou como afirma Souza Santos (2003), a realização de mudanças estruturais que possibilitem passar do

pode reconstruir a experiência e descrevê-la cientificamente, reconstruindo-a na prática, podendo visualizá-la, estudando-a conceitualmente. Inclusive, se pensarmos na fotografia, é possível verificar que ela surge como ciência no século XVIII, e somente no século XX começa a ser realizada como arte, apesar de ter desde os primórdios de seu surgimento, ainda nos séculos XVI e XVII, um estreito contato com a arte através de dispositivos, que, de certa maneira, antecipam o surgimento da fotografia.

Talvez, este cruzamento que hoje ocorre, configurando o espaço do laboratório como um de seus cenários, seja, simplesmente, a caracterização deste como um lugar organizado em torno de equipamentos de precisão e controle, o que pode ter um efeito perturbador, tanto para a arte, que agora também ali se insere, quanto para a idéia de precisão e controle, que ali tem a sua origem, pois no século XX, ambos sofrem o abalo com a imprecisão da vida e o surgimento do autocontrole no seio de um novo paradigma científico. Desse modo, ao olhar pelo viés dos equipamentos que constituem todos os laboratórios, os quais se apresentam totalmente informatizados, instaurando um lugar de compartilhamento do espaço natural da inteligência com o espaço da inteligência artificial, apresentando-se como a atualização do espaço de construção do conhecimento, independente da área onde este conhecimento tece seus significados, emerge a tecnologia digital. Esta, com um novo código, ou uma nova linguagem, permeia todas as áreas do conhecimento, impregnando-as com transformações radicais.

Um fato muito significativo, em relação ao laboratório tecnológico Norte-Americano, o *Massachusetts Institute of Technology*, MIT, confirma essas transformações. Depois da segunda guerra mundial, em 1945, constituiu equipes interdisciplinares com obrigatória participação da área artística, que, a princípio, tinha o objetivo de provocar a inserção de um pensamento divergente no núcleo da coerência excessiva do pensamento técnico-científico.

Desta relação, engenharia X arte, resulta também uma significativa participação da arte na informatização da sociedade através do desenvolvimento de

interfaces gráficas com crescentes facilidades de acessibilidade. Isto se dá pelo estreito contato que o artista tem com a imagem, pois, através da imagem conhecida do mundo, um outro mundo desconhecido é trazido à mão do usuário por meio de um universo digitalizado, característico da sociedade da informação e conhecimento. Em abrangência que abarca desde a ciência até a própria arte, este novo universo possibilita a construção de um conhecimento que, até então, era privilégio de um grupo muito reduzido, o que, de certa forma, pode ser visto como a vulgarização da ciência pela interface da arte. E remete, por outro lado, a uma aproximação com processos históricos identificados na História da Arte Ocidental e no desenvolvimento das religiões, principalmente se o foco for o Cristianismo³¹⁷, que, em sua proposta de universalização (hoje diríamos globalização), se apropriou da arte, ao utilizar a imagem como porta de acesso no caminho da sua expansão.

O pensamento é realmente algo muito complexo, e isto já afirmou Edgar Morin desde a década de 70, quando publicou a coleção “O método”, após a revolução cultural que caracterizou a segunda metade do século XX. Não temos um único modelo de pensamento, mas diversos modelos que se cruzam reiteradamente, e deste cruzamento emergem ainda outros modelos. Esta afirmação funda uma posição onde o cientista coloca a objetividade entre parêntesis e admite o multiverso, ou seja, múltiplas versões da realidade em diferentes domínios de explicações.

É pensando nesse aparente caos do entrecruzamento dos campos de conhecimento expandidos pelas referências correspondentes, constituídas no pensamento, onde os mapas são todos virtuais e com possibilidade de mutação permanente, que estou, já há algum tempo, tentando abrir a porta para adentrar no novo Laboratório de Arte e Tecnologia do Instituto de Artes da UFRGS. Olho novamente para minha mão, e, um tanto perplexa, vejo as diversas chaves que correspondem a vários cadeados e fechaduras. Verifico que deveria ter, considerando o número de chaves em minha mão, mais ou menos duas ou três

³¹⁷ Para Gadamer (1985) vivemos na consciência de nossa formação os frutos da história da arte ocidental desenvolvida através da arte cristã na idade média e da renovação humanista da arte grega e romana, o que para ele é motivo de júbilo, o fato do Cristianismo ter tomado a decisão de dar uma nova significação para a linguagem dos artistas plásticos e também, mais tarde, às formas de expressão da poesia, trazendo com isto, a seu ver, uma nova legitimação à arte.

portas neste vão de entrada. Frente a esta constatação, fico em dúvida se realmente estou com as chaves certas, pois não me parece que, neste novo laboratório, tenha se conservado a entrada anterior, onde o acesso era constituído tal como uma “interface”: por uma porta que dava passagem a quatro novas portas de quatro distintos laboratórios. Para ter certeza, volto a investir contra as fechaduras, pacientemente experimentando uma a uma das chaves, e, fazendo isso, penso que hoje a situação do laboratório está “quase ideal”, mas é claro que este pensamento está muito além deste contratempo.

É, não dá para reclamar, pois agora está incomparavelmente melhor, principalmente se levarmos em consideração que, anteriormente, estas portas davam acesso não a um laboratório, mas a um pequeno espaço de um novo acesso a quatro outros pequenos espaços que constituíam quatro pequenos laboratórios do Instituto: Laboratório de Vídeo, Laboratório de Computação Gráfica, Laboratório de Design de Superfície e Laboratório de “primeiros socorros” da área técnica de informática. Eram quatro que deram origem a este único, transformado e ampliado, e não por submissão, mas por evasão, o único laboratório que ficou subsumido por este foi o de vídeo que inclusive é responsável pela mudança de nome do laboratório, que agora é Laboratório de Arte e Tecnologia, nome também da disciplina avançada deste campo curricular. O design de superfície e o atendimento técnico deslocaram-se para o Campus Central da UFRGS.

Com todos os avanços e retrocessos, pois é claro que estes sempre acompanham aqueles nas mudanças, mesmo que somente em aparência, estou, agora, plenamente certa de logo adentrar no espaço do laboratório, pois estou abrindo o último cadeado que me impede a façanha.

Neste exato momento, sou interrompida por uma voz muito calma e suave, que parece ter vindo de muito longe, tanto que, num primeiro momento, olho para dentro do laboratório, imediatamente após o extremo esforço dispendido para acessá-lo. Vislumbrei o amplo interior que se descortinava, e, somente depois desta panorâmica, é que voltei a olhar para fora da sala, ainda desconfiada, pois fiquei na dúvida se não estaria lá dentro a origem daquela voz.

– Posso ajudá-la?

Depois deste fenômeno de reverberação do som, ou talvez, recursividade do pensamento, eu me virei tal como uma mosca tonta, pois não tinha percebido a aproximação de Sabrina³¹⁸ que, às minhas costas, repetia muito calmamente:

– Você precisa de ajuda? Insistiu Sabrina. Às vezes estas portas nos pregam algumas peças, parecendo não querer dar acesso a lugares aparentemente inacessíveis.

– Ora, que poética a tua apreciação desta circunstância, e, ao mesmo tempo, muito perspicaz, principalmente se resgatarmos a história deste espaço dentro da história de desenvolvimento do Curso de Artes Visuais.

A primeira vez que encontrei Sabrina foi também neste laboratório, entretanto foi no “um quarto” do espaço que correspondia ao então Laboratório de Computação Gráfica. Era uma primeira reunião para formar uma equipe de trabalho para a realização de uma série de projetos interdisciplinares que articulariam as Artes e a Educação Física em processos educacionais, utilizando a informática na construção de dispositivos para o recém-formado Centro de Artes e Educação Física da UFRGS. O Centro tem a coordenação geral da área de Música, tendo à frente a professora Helena de Souza Nunes do Departamento de Música do Instituto de Artes. A minha participação se restringia à coordenação da área de Artes Visuais, a princípio trabalhando, especificamente, em objetos de aprendizagem com foco na área de música, cruzando com os processos de alfabetização e letramento, muito embora os objetos possuíssem a particularidade de serem construídos com uma programação visual onde o conhecimento artístico se instalava em subsentido de uma forma tanto tácita como construtiva. É importante salientar também que os objetos, progressivamente, foram sendo ampliados com instigantes propostas de reconstrução criativa.

³¹⁸ Sabrina é uma aluna do curso já formada no Bacharelado em Desenho e atualmente cursando a Licenciatura em Artes Visuais. Já há aproximadamente três anos tem participado de equipes de trabalho, em grupos sob minha coordenação, para realização de objetos de aprendizagem que articulam interdisciplinaridade entre as áreas artísticas, a pedagogia e a educação física, participando do Projeto do Centro de Artes e Educação Física da UFRGS.

Lembro-me do dia em que conheci Sabrina: foi Rigon, um aluno do Bacharelado em Artes Visuais, engajado no projeto e que já havia participado como bolsista de outros projetos de extensão e pesquisa, quem me apresentou Sabrina, que logo foi sentar a um canto e ficou durante toda a reunião somente observando o andamento das definições do trabalho a ser realizado. Lembro que, na época, cheguei a pensar se Sabrina se engajaria no grupo ou não, pois fiquei intrigada com o seu mutismo, entretanto bastou uma segunda reunião para que todas as minhas dúvidas se dissipassem.

O silêncio de Sabrina escondia, na realidade, uma grande capacidade de observação e escuta. E isso se comprovou na seqüência do trabalho, quando foram discutidas as primeiras manifestações concretas de todos os participantes da equipe. Os esboços ou ensaios foram apresentados em uma breve produção onde se podia verificar o entendimento do trabalho a ser realizado, tendo em vista as múltiplas possibilidades que eu havia levantado na reunião anterior. Lembro-me como foi surpreendente, pois lá estava no trabalho de Sabrina: num primeiro esboço da imagem em movimento, nos rudimentos iniciais de uma animação já se vislumbravam as idéias que podiam ser reconhecidas e continuadas; parecia uma mágica.

É um disparate eu fazer esta comparação quando sou tão crítica a esse respeito, entretanto infelizmente a arte apresenta esta face “mágica”, pois quando a obra está pronta ou já esboçada, parece que surgiu por um passe de mágica, e com a informatização dos recursos, nas obras digitais, esta interface arte/magia fica ainda mais acentuada. Esta identidade visual de aparente facilidade, e de apreensão rápida, constituindo certo “domínio público”, por um lado, me deixa contrariada, pois todo artista sabe que qualquer obra é feita de muito trabalho; entretanto, por outro lado, é muito gratificante perceber quando o observador externo tem a impressão da leveza do instante frente a uma boa obra de arte, anulando qualquer percepção de trabalho imanente à obra.

– Olá, que surpresa Sabrina! Eu não tinha te visto e fiquei surpreendida ao ouvir tua voz, e como estou tão acostumada a te ver sempre junto aos computadores, a tua “aparição” exatamente no momento em que eu consegui abrir

as portas do laboratório me fez duvidar que a voz viesse daqui de fora. Mas parece que isto já está incorporado em teu trabalho artístico também, pois não estás trabalhando com lugares e espaços invisíveis³¹⁹?

– Pois é, em meu trabalho artístico, já me envolvi com sombras, com cantos de espaços interiores que se derramavam como sombras figuradas ou desfiguradas, e agora estou me movimentando para fazer uma exposição focalizando unicamente fundos, e a intenção é que, embora em “exposição”, eles continuem sendo fundos. Isto faz parte de uma idéia que venho acalentando relacionada ao questionamento do que constitui originariamente a nossa visão; meu trabalho parte do invisível, pois acredito que qualquer coisa para se tornar visível tem que ser sempre construída.

– Ora, esta já é uma caminhada no desenvolvimento da linguagem da arte, e por lugares bem específicos, onde te vejo articulando a forma e o signo através do conceito, mas eu verifico que estas tuas escolhas se identificam muito com uma outra escolha mais pragmática, que desenvolves com muita vontade, que é o trabalho com a animação digital.

– Ah, é? Não sei, não pensei! Mas pode ser! Vou pensar!

– Pense, por exemplo, em como é importante para o animador ter a consciência de transformação tanto da figura como do fundo onde a figura se insere, e talvez seja essa uma das diferenças básicas entre o vídeo e a animação. Talvez o espaço da animação se desenvolva em fluxos, abarcando o vetorial, o projetivo e o topológico, diferente do vídeo, que, apesar de ter a possibilidade de utilizar também os três tipos de espaços, não os distribui em fluxos e sim em seqüências lineares.

– Ummm! Talvez, mas não compreendi bem essa idéia de fluxo.

³¹⁹ Uma das preocupações de um professor-formador de artistas, professores de arte e pesquisadores é sempre tornar presente o eixo da criação individual para poder apontar o foco visível desse processo, que funciona sempre como um orientador para todos os possíveis “deslocamentos” ou buscas pessoais que passam, então, a funcionar como desenvolvimentos dentro da linguagem da arte.

– Está certo, normalmente é assim que ocorre na arte, primeiro se utiliza na obra e depois se conceitualiza; entretanto, parece que no processo artístico contemporâneo, em algum momento, se instala a dúvida se o modelo mental é anterior ou posterior à realização do artista e também ao modelo conceitual. E, talvez, esta dúvida tenha sido inicialmente instaurada por Duchamp.³²⁰

– É, eu acho que muitas vezes tenho que fazer o trabalho, e só então eu consigo compreender o que sempre parece que já estava ali, mas que ainda não tinha visto, nem compreendido.

– E nesses momentos, tu tens um modelo de pensamento que ainda não pode ser conceitualizado, o que vem a ocorrer somente depois de ter sido modelado pela obra realizada.

– Mas nem sempre é assim, pois algumas vezes já me peguei perseguindo um conceito como, por exemplo, o conceito de “vazio”, na tentativa de encontrar uma idéia, ou algum modelo de pensamento que me auxiliasse a construí-lo no universo plástico ou no universo virtual.

– Me ocorre que talvez seja, de alguma forma, útil a esta nossa conversa a redefinição científica de superfície como uma interface entre dois meios, com uma atividade constante manifestada através de uma relação de trocas entre os dois, tal como Virilio (1993) menciona no texto do livro “O espaço crítico”. E é interessante que ele vai dizer que a limitação de um espaço torna-se com isso comutação.

– Ah é isso! Por isso que eu, mesmo sem compreender a idéia de fluxo, a tornava sempre presente em meu trabalho, pois a minha ênfase sempre foi os espaços de mudança, que normalmente são invisíveis para a maioria das pessoas.

– É interessante como para ti, tal como se diz no ditado popular: “meia palavra basta”!

³²⁰ Jasper Johns, artista norte-americano do pós-guerra, participante ativo do debate crítico na cena norte-americana após o Expressionismo Abstrato, menciona em seus escritos (1996) que Marcel Duchamp estabeleceu um novo campo para a arte onde a linguagem, o pensamento e a visão agem uns sobre os outros, acarretando uma complexa interação de novos materiais mentais e físicos.

– É, não foi bem meia palavra, foi, sim, uma palavra inteira, pois foi só falar em “comutação” que consegui compreender esta chave que se torna um “espaço invisível”, um lugar onde as trocas ocorrem como fluxo, inscrevendo mudanças nos meios considerados.

– E essa articulação com um, aparentemente, perfeito encaixe das coisas passa para o observador como um passe de mágica numa animação, entretanto é a compreensão deste espaço invisível de comutação que, em fluxo, possibilita as múltiplas combinações.

– É também essa a compreensão que eu tenho construído ao longo deste tempo em que tenho trabalhado contigo. Nestes diversos projetos que vamos dimensionando em nossas discussões, passei de relações simples de figura e fundo a relações rítmicas articuladas em inversões definidas em mudanças geradoras de multiplicidades ordenadas.

– Ora, veja só que ótima esta definição de fluxo! Esta tua declaração de passagem me faz lembrar da relação entre objeto e processo mencionada por John Cage³²¹ a respeito das mudanças ocorridas na área musical, e a ocorrer ainda no século XX, quando ele afirma que os compositores não fazem mais estruturas musicais, mas iniciam processos. Para Cage a estrutura é como uma peça de mobília, enquanto o processo é como o clima, no qual percebemos as mudanças, sem ter claro o seu início e o seu final, sendo sempre o agora o lugar onde estamos. Eu acho que não poderia fazer uma aproximação melhor da idéia de fluxo na obra! Mas veja só! Que mudança, hem? Sabes que eu ainda não tinha entrado neste laboratório depois das reformas? Está bárbaro!³²²

³²¹ John Cage, aluno de Henry Cowell e de Arnold Schönberg, é um dos compositores contemporâneos que mais contribuíram para o diálogo entre a música, dança, teatro e artes plásticas. Uniu-se a Merce Cunningham e Robert Rauschenberg, formando ainda com Jasper Johns um grupo que muito tem contribuído para as reflexões sobre a intersecção entre as artes. A referência utilizada faz parte do texto “O futuro da música” publicado no livro “Escritos de Artistas” Anos 60 e 70, organizado por Glória Ferreira e Cecília Cotrim e publicado pela Zahar em 2006.

³²² Bárbaro é um adjetivo que exprime admiração e o utilizo sempre que quero acentuar uma relação de excelência em um estado avançado de desenvolvimento técnico ou tecnológico humano com um estado natural ancestral, pré-civilizatório, pois significa também selvagem e inculto. É curioso pensar que certa mudança tão radical da sociedade possa se equivaler ao princípio da civilização e às mudanças também radicais que foram experimentadas pelo homem em seu desenvolvimento.

– É, ficou mesmo muito bom, mas, como nós temos trabalhado com frequência nos laboratórios do Campus Central, eu também me sinto uma estrangeira aqui.

– Pois pensando neste nosso trabalho, foi muito bom ter te encontrado e, se tiveres um tempo, podemos antecipar aquela reunião que marcamos para daqui a dois dias para conversarmos sobre o “objeto desenho”. Eu tenho um tempo agora, e, se puderes, podemos usar este laboratório que hoje, no turno da tarde, não está sendo utilizado por nenhuma disciplina do curso.

– Eu posso sim, estou saindo de uma aula de pintura, onde acabei de apresentar o meu trabalho, e não tenho nenhuma outra aula agora.

O atelier de Pintura fica no sétimo andar do prédio do Instituto de Artes, na sala 73, e o laboratório de Arte e Tecnologia fica no mesmo andar, na sala 71. Fico pensando na distribuição dos espaços educativos no prédio do Instituto e, em uma reconstituição do tempo, reviso mentalmente o espaço, imaginando a sala do laboratório quando era utilizada há uns trinta anos atrás pelo Atelier de Cerâmica. Penso nesta ocupação também como um substrato da própria transformação da área artística, onde, em uma ponta, temos a ancestralidade da arte configurada na cerâmica, nos fornecendo uma linha pré-histórica, e, na outra, o futuro, determinado pela mídia eletrônica, prometendo uma renovação que ultrapassa a própria história atual. E é essa a espessura que constitui este e tantos outros espaços do Instituto.

– Bem, vamos ver se além de espaçoso, bem iluminado e bem “temperado”, esse laboratório atende aos fins que se propõe. Vamos usar um computador para conversarmos um pouco a respeito do “objeto desenho”? Aquele, se ainda te lembras, que parece ter ficado trancado em algum cruzamento do caminho que havíamos escolhido desenvolvê-lo ³²³.

³²³ O Objeto Desenho se refere a um objeto de aprendizagem que estamos desenvolvendo, simultaneamente, ao “Objeto Pintura”, em projeto de pesquisa ligado ao ensino modalidade Educação à Distância. O Objeto Pintura está finalizado e pronto para o lançamento editorial, enquanto o Objeto Desenho tem sofrido alguns impedimentos, tendo em vista a falta de uma equipe de trabalho mais ampliada interdisciplinarmente que envolva um programador de sistemas.

– Você está com o objeto aí em sua *pen drive*? Se não estiver não tem problema, pois eu posso acessá-lo da rede.

– Eu o tenho aqui, mas vamos buscá-lo na rede, e, assim, já verificamos se a inserção do Instituto de Artes no sistema de fibra óptica da rede da UFRGS está funcionando a contento.

– Está bem, podemos usar este computador aqui mesmo.

Enquanto Sabrina realiza os procedimentos de acesso ao equipamento e a rede, internet e intranet da UFRGS, eu atualizo meu conhecimento do espaço do LAB71, observando as novas instalações e o seu uso através dos vestígios deixados na sala; quadros de aviso, organizações específicas de espaço, estado aparente dos equipamentos e acervos.

– Pronto, aqui está. Este é o ponto em que paramos.

O Objeto Desenho é um objeto de aprendizagem para ser utilizado no ensino do desenho, e está sendo realizado em um *software* de animação. Tal como o Objeto Pintura³²⁴, ele se constitui como um módulo primeiro de um desdobramento sobre o desenho e a linguagem gráfica, que parte de alguns materiais característicos que, inicialmente, articulam o instrumento e a matéria em um único corpo, tal como o carvão ou o grafite. Este objeto está sendo desenvolvido através da relação entre a técnica, a linguagem e o conceito, sendo perpassado por uma reflexão sobre a informação e o conhecimento construído na História da Arte, incluindo o exercício do desenho contextualizado na obra de arte. A continuidade do objeto foi sustada pela possibilidade de ampliação do grupo de trabalho com um aluno da área de computação que poderia auxiliar com a linguagem lógica da máquina, no sentido de encurtar alguns caminhos, entretanto isto não se concretizou, ensejando que retomássemos e redimensionássemos o que vinha sendo feito.

³²⁴ O Objeto Pintura se refere a um objeto de aprendizagem que já foi concluído e aguarda “no prelo” para ser publicado por alguma editora que se volte para o universo acadêmico. Se refere ao universo pictórico contextualizado na história e na produção, além de utilizar como referente pedagógico o projeto pedagógico que compõe o desenvolvimento curricular da área de pintura do Curso de Artes Visuais da UFRGS.

Ficamos aproximadamente umas duas horas no laboratório reprogramando o objeto para dar continuidade ao trabalho. A nossa conversa partiu da comparação do que se poderia fazer na ampliação interdisciplinar da equipe e do que se pode fazer a partir do conhecimento e concepção real da equipe atual, a qual infelizmente não conta com ninguém de outra área de conhecimento. Participar de uma equipe de trabalho interdisciplinar significa a possibilidade de gerar conhecimento em cada área participante do processo, diferentemente de equipes disciplinares, as quais se utilizam de conhecimentos constituídos e padronizados de outras áreas de conhecimento como instrumentos para a construção do conhecimento em sua própria área. Pode-se entender isso em um exemplo muito singelo da utilização de um lápis grafite para a elaboração de um desenho, onde o instrumento lápis vem da área científica, e o desenho, elaborado como obra de arte, é utilizado como instrumento de conhecimento da arte e da utilização artística do instrumento lápis como especificidade própria da área. Um novo dispositivo de desenho a grafite envolvendo a interdisciplinaridade, articulando a ciência e a arte, transformaria tanto o lápis grafite como o desenho, gerando um novo conhecimento entre as duas áreas.

Saí de lá, pensando que havia sido muito produtivo o trabalho, entretanto parecia que alguma coisa não havia sido dita ou não havia sido discutida completamente.

Saí do Instituto de Artes com este sentimento de incompletude, eu podia sentir lacunas que esperavam ser completadas, sentia estes espaços vazios e, por mais que buscasse, verificando em minha memória uma lista de possibilidades que se encaixavam perfeitamente nas lacunas, não me decidia por nenhuma, pois parecia que o enunciado havia se esvaecido.

No caminho para casa, fui pensando no objeto que discutimos e no fato de ser essencialmente artístico o conhecimento proposto e a elaboração mais ampla depender de um conhecimento específico de uma outra área de conhecimento. Hoje, com a tecnologia, esta situação é muito comum e se apresenta nos *software* de construção, os quais são elaborados por equipes que, com freqüência, definem

os limites do objeto na informática, e não nas outras especificidades que o constituem.

Reportei-me à própria construção de conhecimento artístico como cerne do objeto que está sendo realizado, e pensei que o princípio estava salvo, mesmo sem a participação da outra área do conhecimento; entretanto, o que não se salvaria seria justamente a complexa multiplicidade a que se poderia chegar a partir dos cruzamentos entre os diversos planos propostos. Ou seja, a limitação de não contarmos com um programador com um conhecimento específico da área de informática nos deixa impossibilitados de perseguir alguns caminhos imaginados. Pois a possibilidade de compreender os comandos de ação necessários à construção do objeto como uma linguagem lógica e a simplificação desta linguagem lógica quando esta simplificação se faz necessária é uma prerrogativa da própria área do conhecimento, enquanto a participação da nossa área de conhecimento vai sempre se envolver com esta linguagem como uma “tradução” que precisa ser feita para o objeto funcionar. O foco para um e outro são distintos, e é exatamente isto que torna as equipes interdisciplinares necessárias, mesmo que o conhecimento geral seja partilhado por todos.

Este pensamento me tranqüilizou um pouco e me fez pensar na técnica que hoje está sendo substituída pela tecnologia e em como ela vem transformando os processos de conhecimento artístico, às vezes se confundindo com os próprios processos. Pensei, quase sem querer, como deste modo fica claro que a técnica é um dispositivo que reinsere o artista no meio social, legitimando-o junto às outras áreas do conhecimento. Tentando encontrar um exemplo para esta constatação, me reportei ao foco do objeto desenho que temos pesquisado: o desenho a carvão, o qual vem sendo construído através de um desenvolvimento que se reporta ao Renascimento, quando foi utilizado na arte pela primeira vez, e se desdobra de lá para cá, na variabilidade dos meios e na variabilidade do modo de usar o instrumento/matéria. Entretanto, é somente na contemporaneidade que o repertório construído com o carvão se multiplica, e esta multiplicação é fruto da inversão do princípio do processo, ou seja, pela desconstrução do desenho. A desconstrução, simultânea à construção, se elabora, também, pelo apagamento da matéria do carvão, e em potenciação, recomeça tudo novamente, toda a variabilidade dos

meios e os modos de usar através deste novo princípio. É muito claro que a construção, como modo de criar ou produzir algo, é um fenômeno da sociedade moderna e se iniciou nas mudanças que têm sua origem no Renascimento, e, na mesma direção, também se compreende como a desconstrução³²⁵, igualmente como modo de criar ou produzir algo, é um fenômeno social emergente no pós-guerra, definindo um pós-moderno, que, intrinsecamente ligado ao moderno, caracteriza a complexidade da sociedade contemporânea.

Estou quase chegando a casa e não consigo deixar de pensar que a interdisciplinaridade atual acabou gerando um novo domínio, que na arte tem se chamado de hibridação. É como se tivesse se formado uma superfície com uma face artística e uma face computacional, isso, é claro, se formos pensar na interface com as ciências da computação.

Entro em casa e corro para o computador, pois preciso enviar uma mensagem para Sabrina. Verifico se ela está *on line*, como não está, opto por verificar meu *e-mail* e dali enviar a mensagem, ficando na expectativa de que ela também tenha ficado com muitas dúvidas em relação ao que conversamos. Abro minha caixa de entrada e vejo com surpresa que tem uma mensagem de Sabrina. Acho que os questionamentos quanto à seqüência do trabalho e as dúvidas não são somente minhas.

Sabrina envia:

– Oi! Fiquei na dúvida quanto ao que conversamos, pois eliminar a possibilidade de alguém da computação vir a fazer parte da construção do objeto significará sempre traduzir pelo viés da arte o conhecimento da outra área, então é certo que aí se perderá algo. É isto?

E imediatamente respondi:

³²⁵ A desconstrução é nomeada como engenharia reversa na área científica e técnica.

– Olá, Sabrina! Também fiquei com a sensação de não termos eliminado nossas dúvidas, entretanto, no caminho para casa, percebi que o que me incomodava era unicamente o fato de ter que fazer escolhas com a consciência de que algumas coisas seriam perdidas. Mas, ao se definir limites, não estão implicadas as perdas, simultaneamente, ao que se ganha? Ou seja, ao se realizar qualquer escolha, não se perde, mesmo sem que esta consciência da perda tenha sido elaborada? Pois quando se escolhe, estamos sempre voltados para aquilo que foi escolhido, descartando de nossa visão todo o resto, como se não existisse mais nada, nem mesmo o fundo de onde as coisas emergem!

O mais importante neste projeto é que ele está possibilitando uma discussão de “fundo”. E isso pode ser essencial para a linguagem artística no desenvolvimento de processos de criação, ou seja, a consciência de que todo o desenvolvimento é uma escolha, e que acarreta, simultaneamente, perdas e ganhos, tal como um jogo.

É, e esse é um jogo que se dá na linguagem, pois não são os jogos da linguagem a única maneira que temos de descortinar a multiplicidade que a constitui também como arte?

Abraços, Umbelina.

Envio a mensagem e penso novamente no papel das ciências da computação e em como a rede está modificando todos os processos sociais e influenciando nos modos de construir o conhecimento, além de influenciar na nossa experiência de espaço e também de tempo. Olho para o teclado do computador e uma nova idéia me assalta: será que ingressamos finalmente na sociedade da escritura, transformando a oralidade em uma etapa de desenvolvimento a ser finalmente superada?

Sabrina me responde:

– Está OK. Acho que inclusive esta nossa discussão hoje me auxiliou a definir uma questão pendente para a minha exposição dos objetos invisíveis. Consegui perceber que todo e qualquer fundo tem o potencial de dinamicidade e

mobilidade para se concretizar em figuras conforme nossas escolhas, e elas definem o fluxo entre um e outro, que comuta, a cada vez, aquilo que se tornará visível. Eu sempre tive muita dificuldade de escolher, isto em relação a qualquer coisa, e achei que, com a exposição dos fundos, eu estaria livre de fazer escolhas, mas agora percebo que não.

Abraços; vou dar mais uma olhada no objeto e verificar, pelo outro lado, o que ganhamos com as escolhas. Sabrina.

SOBRE A IMEDIATA EXPOSIÇÃO DA ARTE³²⁶

METÁLOGO³²⁷ EM CURSO, DA ARTE QUE É E ESTÁ SEMPRE NA JANELA

Encontro-me em sala de aula, na Faculdade de Educação da UFRGS³²⁸, onde cumpro os créditos necessários ao meu doutoramento como aluna do Programa de Pós-Graduação. Estamos todos envolvidos em uma produtiva reflexão sobre o pensamento de Gregory Bateson, quando me surpreendo com um, quase imperceptível, sinal em meu celular, o qual eu havia deixado no bolso em uma situação de mutismo quase absoluto. Verifico, pelo horário no visor do celular, que ultrapassamos o período determinado inicialmente para a discussão, e, conseqüentemente, esta aula está em vias de ser encerrada, entretanto, espero as

³²⁶ Este Metálogo faz parte do conjunto de diálogos docente/discente em referência aos quatro anos de formação superior em Artes Visuais. O primeiro traz como foco a questão do ensino da arte, levantando alguns mitos próprios da área artística, o segundo trata do processo de criação e a inutilidade da arte, enfocando o desempenho individual do aluno-criador, o terceiro versa sobre as transformações da área, expandida exponencialmente num desdobramento da técnica à tecnologia, aliada à dificuldade de compreensão da implicação do conceito de jogo presente nesse processo, e o quarto traz o caráter específico de exposição inerente à obra de arte, fechando um ciclo que se refere à formação superior em Artes Visuais. Os Metálogos docente/discente são realizados com três discentes do sexo feminino, à semelhança de minha própria condição feminina, e com um discente do sexo masculino, se contrapondo aos anteriores pela relação de diferença de gênero que estabelece na interlocução. O diálogo em diferença de gênero ocorre na temática que abre as portas do processo de formação artística para a atuação do profissional na sociedade, papel tradicionalmente ocupado pelo sexo masculino, sendo esta fixação de papéis um dos focos das transformações sociais que eclodiram no século XX com o movimento feminista.

³²⁷ Metálogo, ou, tal como foi traduzido para o português, Metadiálogo é a denominação dada por Gregory Bateson (1972) a um diálogo construído para discutir um problema envolvendo a estrutura da própria conversa como relevante para o problema. Seus metálogos têm como interlocutores ele próprio e sua filha, modelo que nos remete aos diálogos de Platão, onde o conceito de filia, originado na filosofia grega (*filos+sofia*, significando “amor ao saber”) é fundante e participante do pensamento ocidental. Os metálogos que constituem a tese não reproduzem a realidade, são ficções, embora utilizem contextos e referenciais que comportam as questões-problema em situações acadêmicas reais ou meramente possíveis. As situações enfocadas entre docente/discente do curso superior de Artes Visuais da UFRGS, utilizam como substrato minha própria experiência na Instituição, tendo como base o currículo do curso. Fazem referência a padrões de interação em situações informais de aprendizagem percorrendo os quatro anos de formação no conjunto de diálogos.

³²⁸ A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, foi instituída em 1934 e federalizada em 1950. É uma universidade pública que tem por finalidade, conforme seu estatuto, Título II, a educação superior e a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, integradas no ensino, na pesquisa e na extensão. Em sua Estrutura definida no Título III, Capítulo III, o qual versa sobre as unidades universitárias, são apresentados os institutos centrais e as faculdades e escolas: os primeiros atuando no domínio do conhecimento fundamental, e as segundas nas áreas de conhecimento aplicado.

conclusões finais do acalorado debate, ainda em andamento, pois, hoje, o assunto da aula do professor Cláudio Baptista diz respeito diretamente à minha área de conhecimento: o seminário focaliza a afirmação de Gregory Bateson, a qual confirma a unidade Mente-Natureza como necessariamente estética.

Sou artista plástica com produção regular em desenho, formada em Pintura e Desenho pela UFRGS, e sou professora do Instituto de Artes da UFRGS, e é exatamente essa articulação artista-professor o motivo que me levou a fazer o doutorado na Faculdade de Educação, do mesmo modo, como anteriormente, já me levou a fazer o mestrado na área da Filosofia, enfatizando tanto o artista-pesquisador como o professor-pesquisador.

Encerrada a discussão, saio apressadamente da sala e, somente neste momento verifico a mensagem em meu celular: Professora Umbelina: Como combinamos estou na pinacoteca do IA. Enquanto aguardo, vou apreciar a exposição, pois no vernissage não foi possível ver nada. César.

Havia combinado uma visita à pinacoteca com um aluno que me pediu para orientar seu trabalho de conclusão de curso no próximo semestre. Lá, nós poderíamos, em presença das obras dos formandos, vir a encontrar algumas idéias para começarmos a entabular a futura orientação de seu projeto.

Saio da aula e, nesse intervalo, entre ser aluna e ser professora, tento conciliar o prazer da fruição estética na apreciação de uma exposição, com a possibilidade de realizar um consistente diálogo com um futuro orientando. Desisto de meu horário de almoço, pois acredito que, talvez, ali possam se enraizar e tomar corpo, na própria experiência da fruição da arte, tanto as idéias presentes na intenção do aluno, quanto a minha futura participação a indicar possíveis caminhos para o desenvolvimento de seu trabalho.

Ser artista, ser professor e ser pesquisador na Universidade Brasileira nem sempre é confortável, principalmente pela sobreposição das funções, considerando, ainda, os desdobramentos existentes dentro de cada uma delas; aliás, eu poderia dizer que, diversas vezes, a espessura formada pela sobreposição das três funções

acadêmico-sociais é incontornável, e me ocorre que, talvez, se pudesse denominar este amálgama como uma nova função.

Mas, a abertura entre elas possibilita que se alternem as articulações e se acrescentem outras novas funções que estão surgindo na atualidade, tal como encontro no texto de Ricardo Basbaum (2005) “Amo os artista-etc.” Basbaum, abordando, especificamente, as funções de artista e curador, inicialmente adverte para a possibilidade de se poder imaginar séries de novas categorias, tanto para uma, como para outra, acentuando a diferenciação de um artista-curador, ou o inverso, de um curador-artista.

Basbaum se diz artista-etc. e afirma que artistas-etc. não se “moldam facilmente em categorias”. Ele compara com uma combinação do artista-intermídia e o artista-conceitual, o que, para mim, sugere uma articulação entre domínios, associada a uma articulação entre idéias. Pensar nesta combinação de diferentes domínios e múltiplas idéias possibilita também uma atuação focada no espaço da ação discursiva, o qual eu associo com a atuação político-social, da qual todo o professor de universidade, principalmente de Universidade Pública, não escapa, quer pela atuação pedagógica, quer pelo simples fato de, em algum momento de sua vida acadêmica, vir a exercer algum tipo de função administrativa, onde o objeto da ação depende unicamente do discurso.

Pensando nesse fluxo de funções com as quais os artistas-pesquisadores-professores-curadores-mediadores-escritores-produtores-etc. têm qualificado o seu cotidiano acadêmico, hoje resolvi dispor de meu horário de almoço para ir até a Pinacoteca do Instituto de Artes e olhar calmamente a exposição dos formandos. É pertinente salientar, inclusive, que a exposição foi organizada por um artista-pesquisador-professor-curador, o qual assina também o texto curatorial no catálogo da mostra. Entretanto, simultaneamente, estou me dispondo a dialogar sobre a exposição ou sobre exposição com César, que, tendo sido meu aluno no Criativo II³²⁹, está agora em situação de provável-formando no Curso de Artes Visuais, pois

³²⁹ Criativo II é uma disciplina do Currículo do Curso de Artes Plásticas (atualmente em extinção), correspondente à etapa de aprofundamento do Bacharelado em Desenho.

está prestes a iniciar seu Projeto de Graduação em Fotografia³³⁰, para o qual solicitou minha orientação.

Para as Artes Visuais, o espaço da pinacoteca é especial e é muito significativo saber que este espaço do Instituto de Artes se constituiu inicialmente graças às doações de artistas locais, além de ter sido ampliado através de concursos com atribuições de prêmios-aquisição, práticas regulares e tradicionais no meio artístico e que ainda se mantêm na atualidade.

A exposição de formandos neste espaço funciona mais como um conagraamento coletivo, pois, anteriormente, os alunos, como parte do processo de avaliação, fazem uma exposição individual de sua produção acompanhada da defesa pública do trabalho, com finalidade acadêmico-pedagógica definida como Trabalho de Conclusão de Curso. Entretanto, é na exposição de formandos, que se torna possível perceber a real dimensão do curso.

O Curso Superior de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, denominado Graduação em Artes Visuais, compreendendo o Bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais, tem uma duração de oito semestres³³¹, entretanto a maioria dos alunos ultrapassa o tempo previsto da duração do curso, tanto no Bacharelado como na Licenciatura, além de, freqüentemente, optarem pela

³³⁰ O Currículo do Curso de Artes Plásticas (em extinção) se desdobra em duas habilitações, Bacharelado e Licenciatura. O Bacharelado se desdobra em oito ênfases, entre elas, o Bacharelado em Fotografia. Um dos motivos da transformação atual do curso é a necessidade presente na arte contemporânea, e já há algum tempo experienciada pelos alunos, de misturar as ênfases e hibridizar os conteúdos.

³³¹ A duração dos cursos superiores das diversas áreas de conhecimento é determinada na regulamentação do Ensino Superior Brasileiro definida pelo Conselho Nacional de Educação. Na página do Ministério da Educação encontramos um breve histórico do surgimento do Conselho e suas atribuições. A idéia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931) Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5.692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95). As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. <http://portal.mec.gov.br>

formação em um, e depois em outro, independente da ordem em que se dê esta dupla formação³³². Em alguns casos, se chega ao limite de pensar que, se houvesse a possibilidade, certos alunos ficariam eternamente “em curso”, principalmente se vincularmos esta disposição discente ao caráter público e gratuito da Universidade Federal Brasileira.

Por outro lado, estar “em curso”, especificamente num curso de Artes Visuais, pode, também, ser um modo de “estar em exposição”. E, neste sentido, se reveste de positividade, pois esta “janela” ou “vitrine” pode ser vista como uma maneira de participar ativamente da cultura e do meio artístico local, antes de passar a constituir um espaço próprio de atuação no meio cultural. E isto sem considerar ainda, que, na atualidade, no terceiro mundo, se começa a pensar na cultura como uma efetiva participação no Produto Interno Bruto da Nação, além da cultura ser redefinida como uma nova fonte econômica, embora ainda timidamente, mas já começando a se espelhar em práticas regulares dos países desenvolvidos.

Frente a esse pensamento, me vem à cabeça o texto de Guimarães Rosa “A terceira margem do rio”, recentemente revisitado ao ser utilizado como eixo de uma exposição bienal³³³ que sonha ingressar nos circuitos de exposições internacionais do mundo da arte. Considerando o contexto da Arte Contemporânea, em pleno processo de globalização nos primórdios do século XXI, num estado do extremo sul de um país de periferia, embora gigante, onde o local freqüentemente é preterido em prol do nacional e do internacional, dificultando a formação do tecido cultural correspondente à identidade social, penso no personagem principal do texto de Rosa. O personagem é referido sempre pelos outros: pelos filhos, como um “homem cumpridor, ordeiro, positivo”, muito embora, certo dia, mande fazer uma canoa e se ponha a percorrer o curso de um rio, de um lado ao outro, reiteradamente, sem voltar a se aproximar das margens.

³³² Desde a criação do Curso de Artes Plásticas com a administração de Tasso Corrêa, a partir de 1936, a prioridade é o Bacharelado, a Licenciatura era posterior com o argumento da necessidade de uma experiência estética efetiva e a mais completa possível para a formação do professor de arte. Com o ingresso na universidade, as aulas específicas da Licenciatura eram dadas no Instituto de Filosofia e posteriormente passaram a ser compartilhadas com a Faculdade de Educação.

³³³ A exposição que está sendo referida é a Bienal do Mercosul, a qual em 2007, em sua sexta edição, utilizando-se da metáfora constituída pelo texto de “A terceira margem do rio” de Guimarães Rosa, buscou um processo de internacionalização do evento, ao constituir sua curadoria por personagens do cenário internacional.

O personagem de Guimarães Rosa é constituído através de sua saga, questionada pelos que a vêem e a colocam em exposição declarada num relato do fato que o torna completamente visível. Entrementes, é entre o ser visto e o ser incompreendido que é construído o protagonista da trama do texto, sendo através desse entremeio que Rosa, tal como uma renda, vai desenrolando/enrolando a sua história, colocando o personagem em total exposição, obrigando-o a ser visto por todos, entretanto, sendo, pelo mesmo motivo, inacessível. Por um lado, o personagem é totalmente visível por estar enquadrado entre margens, embora sem se aproximar delas em momento algum; e, por outro, é focalizada a sua ação, a qual, apesar de completamente visível, é considerada um despropósito, um “sem sentido” que a qualifica como ininteligível, restando-lhe um status de total incompreensão.

A visão e a leitura, veículos por excelência de esclarecimento, são desse modo também motivo de encobrimento, exatamente o seu inverso, ou seja, o velamento, tornando invisível e ilegível aquilo que é, por um lado, totalmente visível. Muito embora se explicita em total incomunicabilidade, o velado ou escondido pode ser visto como uma das especificidades da arte, onde a espessura da veladura é, também, freqüentemente a possibilidade de resistência ao tempo de exposição e o acesso à contemplação.

Mas, retornando ao período de formação artística, esse tempo significa estar em que curso e em que modos de exposição? No Curso de Artes Visuais, passa-se do primeiro ao último semestre a ensaiar o processo de exposição. No atelier, no laboratório, na galeria, para o professor, para o colega, para o público restrito ligado à arte, sempre o que é realizado o é em exposição. Entretanto, muitas vezes, o aluno chega ao oitavo semestre e ainda não está completamente consciente deste caráter da obra de arte, de ser sempre, imediatamente exposição. E é assim, desde a primeira obra criada pelo aluno, ainda no primeiro semestre do curso, sendo exatamente essa característica expositiva da produção e do objeto de conhecimento que faz daquele aluno das artes um futuro profissional da área artística, considerando-se aqui o professor, o pesquisador e o artista.

Um artista é um criador de coisas em exposição, incluindo nestas coisas objetos e idéias, mesmo que essas coisas em exposição não sejam vistas por ninguém, e mesmo que estas coisas exponham também, por vezes, o seu próprio encobrimento, como muito bem metaforizaram vários artistas no século XX.

Entro no Instituto e me dirijo diretamente à escada que dá acesso ao primeiro andar, pois é lá que se situa a Pinacoteca Barão de Santo Ângelo. Já nas escadas, verifico que novamente a exposição de formandos não foi contida pelos limites da Pinacoteca, pois tanto o acesso ao primeiro andar como o *hall* foram plenamente ocupados com instalações, que só pela presença já explicitam a formação artística que ali se engendra.

A área de Artes Plásticas do Instituto de Artes, antigo Instituto de Belas Artes, funda-se na concepção de um espaço composto de um atelier e uma Pinacoteca³³⁴, como um espaço de exposição e um acervo necessariamente ligado a um curso de arte; tal como um auditório faz parte de um conservatório de música e um teatro constitui as artes cênicas para o ensino da arte dramática ou do teatro, tal como é a nomenclatura atual. Em se considerando o ingresso da arte na universidade, em várias universidades do mundo inteiro, a inserção deu-se efetivamente no conjunto de obras em exposição pelos diversos *campi*, marcando, deste modo, a presença em todos os espaços universitários, o que pode ser percebido como uma forma de legitimar a área dentro do espaço institucional acadêmico, antes privilégio da ciência. Como exemplo desta presença, vê-se hoje, no MIT³³⁵, onde a arte é área de conhecimento integrante somente há 60 anos, a existência de quase sessenta esculturas nos espaços públicos do Instituto, perfazendo aproximadamente a aquisição de uma escultura por ano, como uma das inúmeras formas de marcar a sua presença de um modo distinto da ciência!

³³⁴ A Pinacoteca do Instituto de Artes surgiu como concepção própria da área já na fundação do Instituto, pois o espaço de arte e ensino constituiu-se em seus primórdios já como uma necessária mescla entre a sala de exposição e o atelier de trabalho.

³³⁵ *Massachusetts Institute of Technology*, reconhecido Instituto Norte-Americano inicialmente, principalmente dedicado à pesquisa, depois da segunda grande guerra, passou a inserir a Arte nos grupos de pesquisa interdisciplinares numa tentativa de conter a coerência excessiva do pensamento científico.

A Pinacoteca Barão de Santo Ângelo³³⁶, do Instituto de Artes da UFRGS, constitui-se hoje como um espaço regimental da Instituição, e compreende o espaço da Galeria, o Acervo, o Arquivo Documental e o Centro de Conservação e Restauro. O espaço tem funcionado com esta organização desde a reformulação do Estatuto da UFRGS aprovado pelo Conselho Universitário em 1994. No Capítulo III são definidas as Unidades Universitárias, com as competências correspondentes, entre elas, a competência do Conselho da Unidade, ao qual cabe a elaboração do Regimento Interno da Unidade, com a participação de todos os segmentos, o que é também reiterado no Regimento Geral da Universidade, quando dispõe a respeito da estrutura, composição, competências e funcionamento dos diferentes órgãos da Universidade.

O espaço atual da Pinacoteca data da construção do novo prédio do antigo Instituto de Belas Artes, inaugurado em 1943 e complementado em 1952 com o bloco destinado às Artes Plásticas. Em 1992 foi totalmente reformada, e a reinauguração marcou uma nova etapa na atuação do Instituto de Artes junto à comunidade acadêmica e artística, consolidando uma posição de espaço produtor e difusor de conhecimento no Estado do Rio Grande do Sul, e expandido como espaço da pesquisa em Artes Visuais com a implementação na década de 90 do Programa de Pós-Graduação, atualmente com reconhecimento nacional.

A Pinacoteca tem um espaço reservado às obras do acervo, para armazenamento, recuperação e restauro, e um espaço de galeria para exposições e eventos relacionados à discussão e apreciação da obra de arte. O espaço da galeria se distribui na forma de um grande L (ele), rebatido verticalmente, com um braço maior que se esconde da entrada principal localizada no braço menor. A princípio pode-se pensar em dois espaços bem distintos, embora estejam articulados por um “córner” que abraça a ambos. Um espaço pequeno que se mostra completamente já à entrada, e um outro muito extenso, que, para ser visto, é necessário estar no

³³⁶ Manuel José de Araújo Porto-alegre, barão de Santo Ângelo, nascido em Rio Pardo/1806 é a origem da denominação da Pinacoteca do Instituto de Artes da UFRGS. Homenagem muito adequada a uma pessoa que foi escritor, pintor, caricaturista, arquiteto, professor, crítico e historiador de arte, mas também, por ser considerado o fundador da crítica de arte, instituindo a disciplina de História das Belas Artes no Brasil e, principalmente, por ser o fundador da primeira Pinacoteca Brasileira quando foi diretor da Academia Imperial de Belas Artes.

interior da galeria e percorrer, praticamente, quase todo o espaço menor, ou seja, é necessário que realmente se queira ver a exposição que ali se encontra.

Entro na galeria e de imediato vejo César, parado exatamente no “córner”, numa posição em completa exposição, que me faz pensar se ele estaria querendo ver, ao mesmo tempo, algo que, definitivamente, só poderia ser visto em dois momentos distintos, ainda que articulados. Esta tentativa de César não me causa nenhuma estranheza, pois penso no curioso percurso acadêmico que ele vem fazendo: saído da Matemática, com passagem na Engenharia Eletrônica e cursando, atualmente, onde parece que está, finalmente, concluindo, o Bacharelado em Artes Plásticas, Habilitação Fotografia. Mas não digo isto para que se pense em César como uma pessoa indecisa, sem saber o que quer, e sim para que se perceba a densidade que o constitui e conseqüentemente constitui suas escolhas nas Artes.

Quando foi aluno da disciplina de desenho, César mostrou uma percepção aguçada sempre contextualizada na História. Em seu desenho, ele retomava questões da modernidade em interseção com reflexões contemporâneas. Na fotografia, onde tem, inclusive, participado de algumas exposições, mostra uma tendência a buscar os processos manuais, como a protestar contra a excessiva mecanização, industrialização e informatização dos processos vitais e do mundo em geral. Mas, apesar destas escolhas de expressão pessoal, ele sempre agiu com muita desenvoltura entre máquinas e números, pois ao longo do curso desempenhou por mais de uma vez a função de monitor junto ao Laboratório de Arte e Tecnologia, auxiliando o professor com o grupo de alunos em interação com as máquinas, além de auxiliar com o cuidado dos equipamentos em relação aos modos de uso.

– Hã, hã, haá, olá! Eu estava aqui lhe esperando e pensando no deslocamento do olhar pelo espaço da galeria.

– Olá, César! Como vais?

Estávamos falando ainda de longe, pois eu estava parada à entrada da galeria, e ele exatamente no ponto em que visualizava a entrada e o fundo do

espaço, localizado no ângulo de 90 graus formado pelos dois braços da galeria, exatamente no “córner”.

– Hã, por favor, professora, você pode vir até aqui rapidamente, pois eu gostaria de lhe mostrar algo?

– Está bem, vamos ver o que estás vendo daí que ainda não posso compartilhar com o meu olhar.

– Não, não é isso. Não é o que estou vendo, mas sim o ponto exato de ser visto de qualquer lugar nesse espaço. Venha até aqui que você compreenderá o que estou tentando dizer-mostrar.

– Está bem, tem coisas que, a exemplo da arte, só podem mesmo ser mostradas não é?

– Veja bem, estamos localizados na intersecção dos dois espaços que constituem a galeria, o que nos dá uma visão panorâmica. Por sua vez, nossa imagem é projetada nos dois planos das paredes que formam este ângulo e compõem os dois espaços que se continuam às nossas costas.

– Então?

– Bem, então, pensei que este ponto é, simultaneamente, o que possibilita a observação do conjunto, mas, também, o que aqui estiver colocado poderá ser totalmente visto de qualquer ponto do espaço.

– Ora, parece bem interessante esta tua observação, está me parecendo um ótimo lugar para uma reflexão sobre a arte envolvendo questões específicas da Arte Contemporânea, mas vamos adiante. Vamos observar na exposição dos formandos o que está colocado no espaço e, simultaneamente, questiona o próprio espaço? Ou, talvez, nós poderíamos tentar encontrar algo que, estando em exposição, seria ampliado pelo simples fato de possibilitar uma visão que tudo abrange ao mostrar a si próprio? Ora, ora, nossa conversa está parecendo com as charadas de Duchamp,

um jogo de xadrez, ou talvez uma de suas caixas-valises-museus. Quem sabe uma antecipação de um novo status da arte, uma possível portabilidade da arte na era cibernética?

– Hã, não! Não vamos tão longe, brincadeiras à parte, eu quero ainda lhe dizer que já elegi duas formas para o desenvolvimento do meu projeto.

– Humm, isto é muito bom, principalmente se elas já estão inseridas nestas tuas primeiras reflexões.

– Hum! Sim, estão. Pois apesar de ter origem em duas peças de minha bicicleta, sendo essenciais para ela, ao mesmo tempo, a ultrapassam totalmente: escolhi uma engrenagem e uma correia.

Esqueci de dizer que César também é ciclista, participando com frequência de corridas, todas com intenção político-social em prol da ecologia e da vida.

– Bem, me parece muito significativa esta tua escolha da engrenagem e da correia como objeto de reflexão, já que ambos se destinam à transmissão de movimento, sendo em si mesmos fixos. Pensando nisto, acho que tu já iniciaste a reflexão relacionando o objeto escolhido ao espaço expositivo. Parece que já encontraste o ponto onde localizar tua engrenagem.

– Hã, hã. Agora penso que, além de totalmente visível, eu também me tornei transparente, totalmente legível, pois é isto mesmo, era exatamente nisto que eu estava pensando, quando a senhora entrou e parou lá na porta da galeria.

– É isto! Mas, vamos caminhar um pouco, não só pelo espaço, vamos andar pela exposição, vejamos se as obras têm também coisas a nos dizer que estejam relacionadas a esse contexto. E, mesmo que tu já não consigas mais andar, a não ser com tua “bicicleta”, que se movimenta somente pela articulação coordenada de tuas pernas, retomando e transmitindo o próprio movimento para as rodas, através dessas engrenagens, rodando sem parar, em movimentos de encaixe e desencaixe articulados pelos elos da correia, ainda valerá a pena passearmos pela exposição.

– É uma metáfora interessante pensar uma exposição como uma articulação de imagens encaixadas que realizam plenamente seu significado em função do lugar que ocupam, seria como uma “paisagem de obras”?

– Assim como se as obras se inscrevessem no espaço e inscrevessem o próprio espaço em seu corpo? É, pode ser!

Começamos a nos deslocar pelo longo braço da galeria, o braço do “Ele” que não é visto da entrada. Mas é engraçado, pois cada um se voltou para as obras de um dos lados do espaço, um para a direita, e outro para a esquerda. E assim caminhamos, atentos, e, em certa medida, contemplativos, a observar as obras em exposição, sem nada falar até nos aproximarmos da parede do fundo.

Então, como saídos de um transe, ambos, ao mesmo tempo, apontamos o trabalho colocado perpendicularmente à parede do fundo, pois os últimos trabalhos colocados nas paredes laterais, de um lado e de outro, remetiam para aquele. É interessante descrever o que ocorreu, pois ficamos: eu de um lado, a obra disposta verticalmente, e César do outro lado da obra. E o que eu vi? Ao olhar para a obra, eu via a cabeça de César através da obra. O trabalho era como um espelho dupla face, entretanto, no lugar da superfície refletora, havia um buraco vazado, deixando ver quem se colocasse do outro lado, tal como o reflexo em um espelho.

Fiquei perplexa! Percebi que minha perplexidade era advinda não só da surpresa que a obra causava, mas também pelo fato circunstancial de ser exatamente a cabeça de César, talvez o aluno com o pensamento mais científico-matemático que eu tenha tido até hoje, que correspondia, como num espelho, à minha própria cabeça.

– Viu? Era isto mesmo que eu precisava dizer, disse César, apontando quase em meu nariz, com o braço ultrapassando o plano da obra, adentrando o espaço do lado onde eu me encontrava.

Não consegui articular nenhuma palavra, acho que não saiu nem um balbúcio. Fiquei totalmente muda olhando a expressão de César, tentando me fazer

compreender que aquele espaço em obra reiterava, especificamente, um espaço privado, exatamente o inverso do que ele se propunha a fazer.

Em poucos segundos, deparei-me com o fato de ser um aluno do sexo masculino, aliado à situação de ser um quase matemático-engenheiro-artista, duas questões que, somadas, me colocaram, de certa maneira, frente a frente com o universo da arte e seus cânones, matemático-geométrico, formal e conceitual, além de me fazer lembrar que as mulheres artistas que ficaram para a posteridade foram somente uma ou duas num universo masculino onde a imagem da arte é predominantemente inspirada no universo feminino.

Tomada de assalto por este pensamento, tentei ainda compreender o que César tentava dizer, apontar, mostrar e que por fim tratou de declarar, pois me via em um estado quase catatônico, olhando estupefata para ele através da obra de arte. O mais estranho era que, a princípio, o lugar onde ele se encontrava parecia exatamente simétrico ao lugar onde eu me encontrava, entretanto não era esta a minha sensação. Eu sentia como se o lado onde eu me encontrava fosse o lado de dentro, e o lado em que ele estava fosse o lado de fora.

Achei que o jeito de me livrar daquela sensação seria compreender o objeto como um todo, e então procurei me movimentar em círculo em torno dele, tentando encontrar o fio de meus pensamentos.

Por outro lado, César também já estava posicionado perpendicularmente ao objeto e tentava me mostrar que, este, mesmo estando colocado em exposição no espaço, precisava que se fosse até ele para ser visto, sendo invisível de, praticamente, quase todos os pontos da galeria.

Ele estava me falando de invisibilidade e exposição, mas tentando me dizer de sua escolha do visível e superexposição, articulando as diversas exposições, tanto a exposição final na galeria, quanto a exposição à luz nos processos fotográficos, como a reexposição à luz do filme articulado a uma máquina em movimento.

– Hã, professora, se você der mais uma volta em torno deste objeto, é com certeza que vai ficar tonta, mas de qualquer modo esta sua atitude de dobrar-se em torno do objeto me fez compreender os objetos utilizados como *ready-made* por Duchamp. Por exemplo, a roda de bicicleta aparafusada em um banco e voltada para cima. Ela continua sendo uma roda de bicicleta, mas também passa a ser uma outra coisa. A roda foi criada para o movimento. A roda no chão se refere ao movimento do corpo, e a roda no ar pode se referir ao movimento das idéias. E é isto mesmo que Duchamp fez. É um transformador das idéias.

Neste momento, eu já havia me recomposto da surpresa e conseguia acompanhar o desenvolvimento do pensamento de César, o que me fez replicar o que ele estava dizendo, instigando-o a utilizar seus conhecimentos provenientes de seus outros cursos em convergência à construção de algum tipo de objeto que pusesse em prática aquelas idéias, dando-lhes um corpo.

– Talvez tu possas transformar a roda de bicicleta de Duchamp em alguma espécie de roda que possa projetar imagens que sejam somente idéias. Alguma espécie de “capturador” de suas próprias idéias.

– Hã, sim, foi isto que pensei. Quando me coloquei no “córner” além de perceber que ali estava o ponto onde o objeto em exposição poderia ver e ser visto, pensei também que este braço todo mais longo da galeria seria a metáfora do próprio interior da máquina fotográfica, ou da câmara obscura/clara.

– É interessante esta relação, e também um desafio fazer uma instalação-máquina ocupando todo este espaço e de um modo convincente para o observador.

– Eu tenho um conceito muito próximo à idéia de máquina que certamente vai me ajudar muito na transmutação deste espaço.

– Acho que compreendi o que queres dizer. O conceito mais próximo da idéia de máquina é o conceito de repetição, pois é o que caracteriza a função da máquina.

– É isto mesmo, vou forrar as paredes com fotogramas feitos em papel fotográfico em rolo, repetindo a imagem da engrenagem e da correia, numa idéia de regressão ao infinito, tal como uma tautologia.

– Parece que estamos avançando. Adentrando neste universo particular de sua expressividade, trazendo de lá elementos que passam a ser denominados e que poderão vir a ser vistos; aliás, Paul Klee disse há pelo menos 60 anos atrás que a arte não é visível, ela torna visível.

– Hã, isto parece tão simples hoje.

– É, tu tens razão. Aliás, também o Ítalo Calvino tem razão em suas propostas para o próximo milênio, onde ele identifica seis qualidades como virtudes norteadoras de nossa existência que somente a arte poderá salvar: entre elas a leveza, a visibilidade e a rapidez. Quanto a esta última, ele cita a máxima latina: “apressa-te lentamente”, a qual eu considero que lhe “cai como uma luva”.

Neste momento, toca o meu celular e peço desculpas a César, mas verifico que já estamos quase no horário de início das aulas do turno da tarde e tenho que sair correndo, pois minha turma de desenho me espera no Campus Central da UFRGS.

Hoje vamos nos reunir para uma saída de campo pela Redenção, para uma sessão de desenho ao ar livre, onde vamos trabalhar o espaço e estruturas em desdobramento, focalizando a organicidade do mundo natural.

Despeço-me de César, marcando um outro dia para organizarmos o cronograma de orientação e solicito que coloque o que conversamos em um texto e me envie por e-mail o mais rápido possível, para começarmos a orientação de seu Projeto de Graduação em Fotografia. Sugiro a ele que faça a leitura de um livro de Anna Barros, chamado “A arte da percepção, um namoro entre a luz e o espaço”, o qual certamente o ajudará a clarear as idéias para a conversa em nosso próximo encontro, dando início à orientação. E, também, sugiro que releia o Calvino, desta vez à luz de sua proposta de projeto, pois certamente sua compreensão será outra.

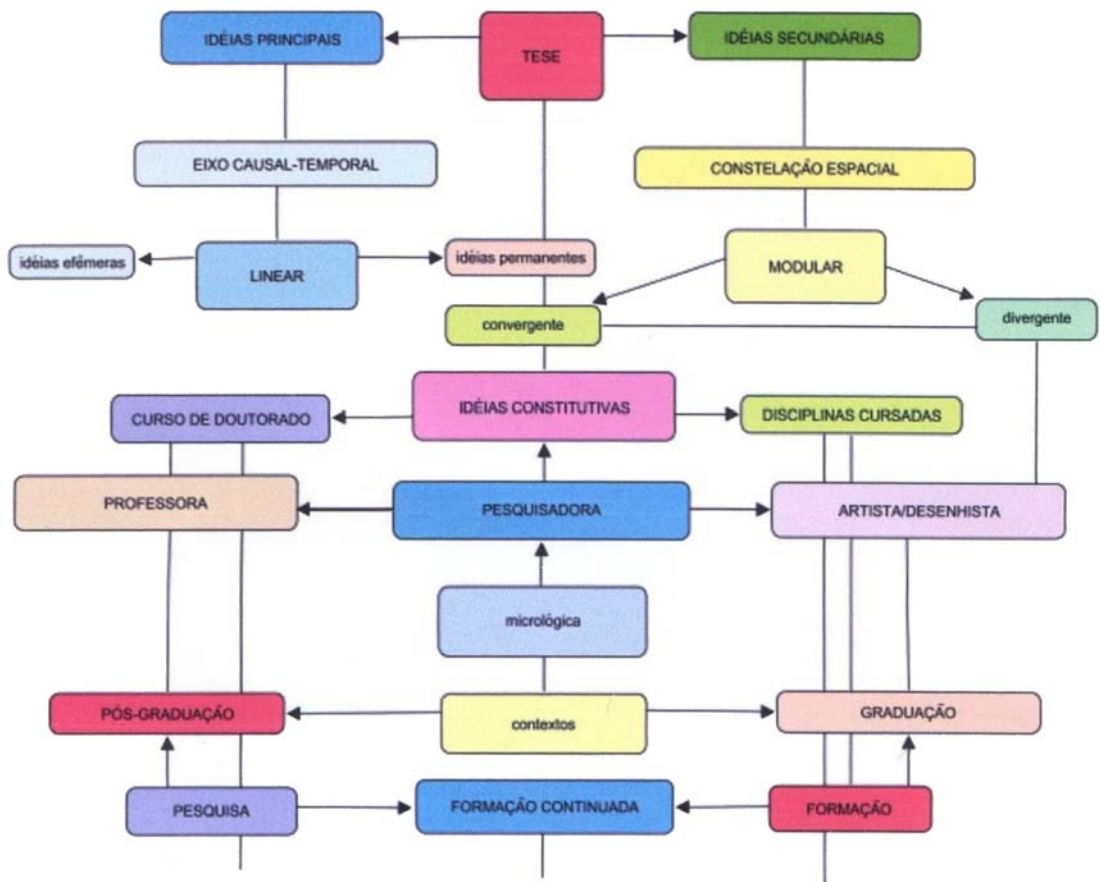
Saio da Pinacoteca e vou pensando no que ali ocorreu e em minha posição como artista e professora associada à minha condição feminina frente ao universo da arte. Este pensamento me remete à série de trabalhos que concluí o ano passado e que ainda não expus em conjunto. Esta série se chama “Idiotas artistas/Idiotas mulheres” e foi realizada com o sentimento de que a mulher-artista precisa assumir a condição de “não-saber” em relação à condição do feminino na História da Arte para continuar criando. Acho que ainda não quero colocar este conjunto de obras em exposição, pois este ano todo trabalhei em uma outra série denominada “Essas mulheres maravilhosas“, e já estou com uma exposição marcada, tendo optado por expor este novo conjunto de obras.

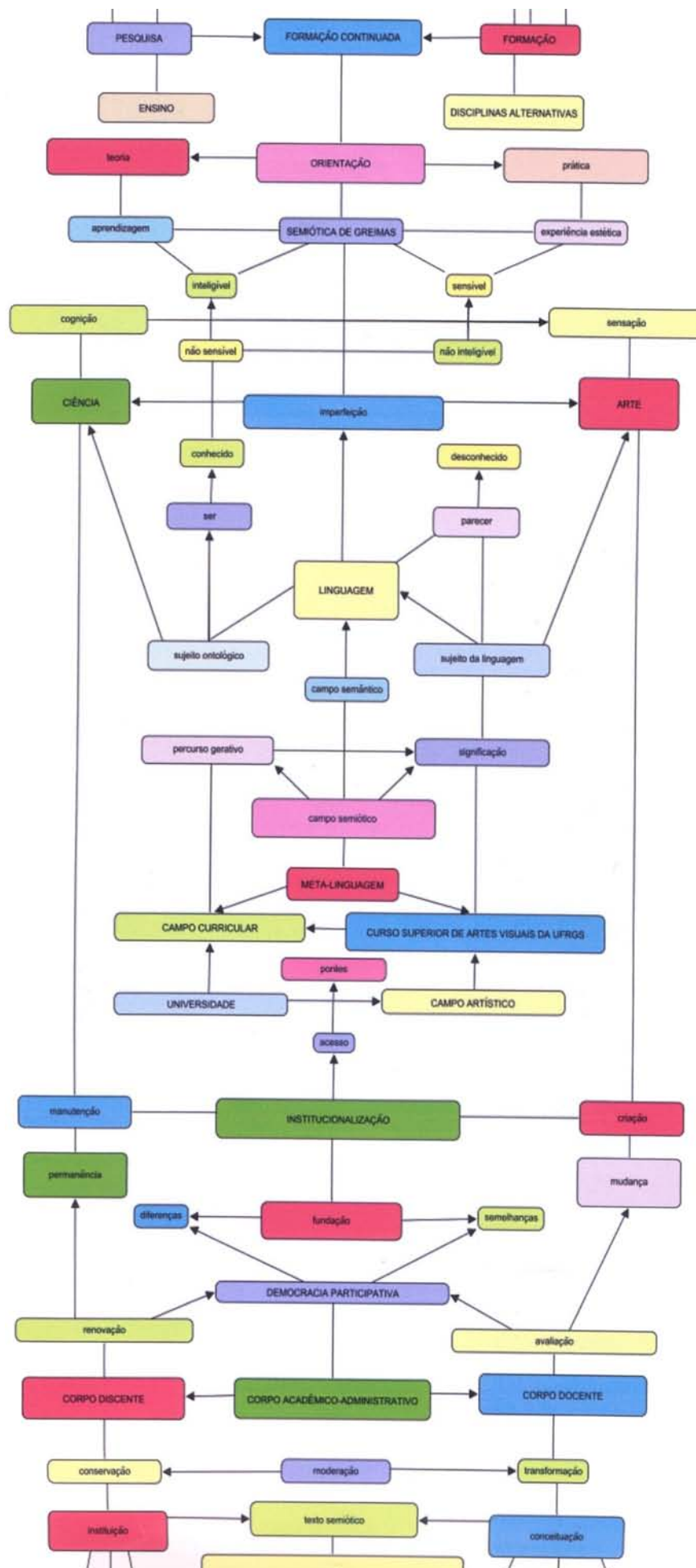
Paro na entrada do prédio do Instituto de Artes e olho para este espaço dedicado totalmente à arte, neste umbral da porta de acesso ao prédio, quando os raios de sol tentam em vão alcançar seu interior, penso o quanto ele tem de feminino e masculino, o que vejo confirmado nas imagens de Apolo e Afrodite multiplicadas pelas câmeras de vigilância que simbolizam uma nova era que se pretende ética e guardiã da justiça entre os homens, através do exercício da visão observado pelo mecanismo do ser visto.

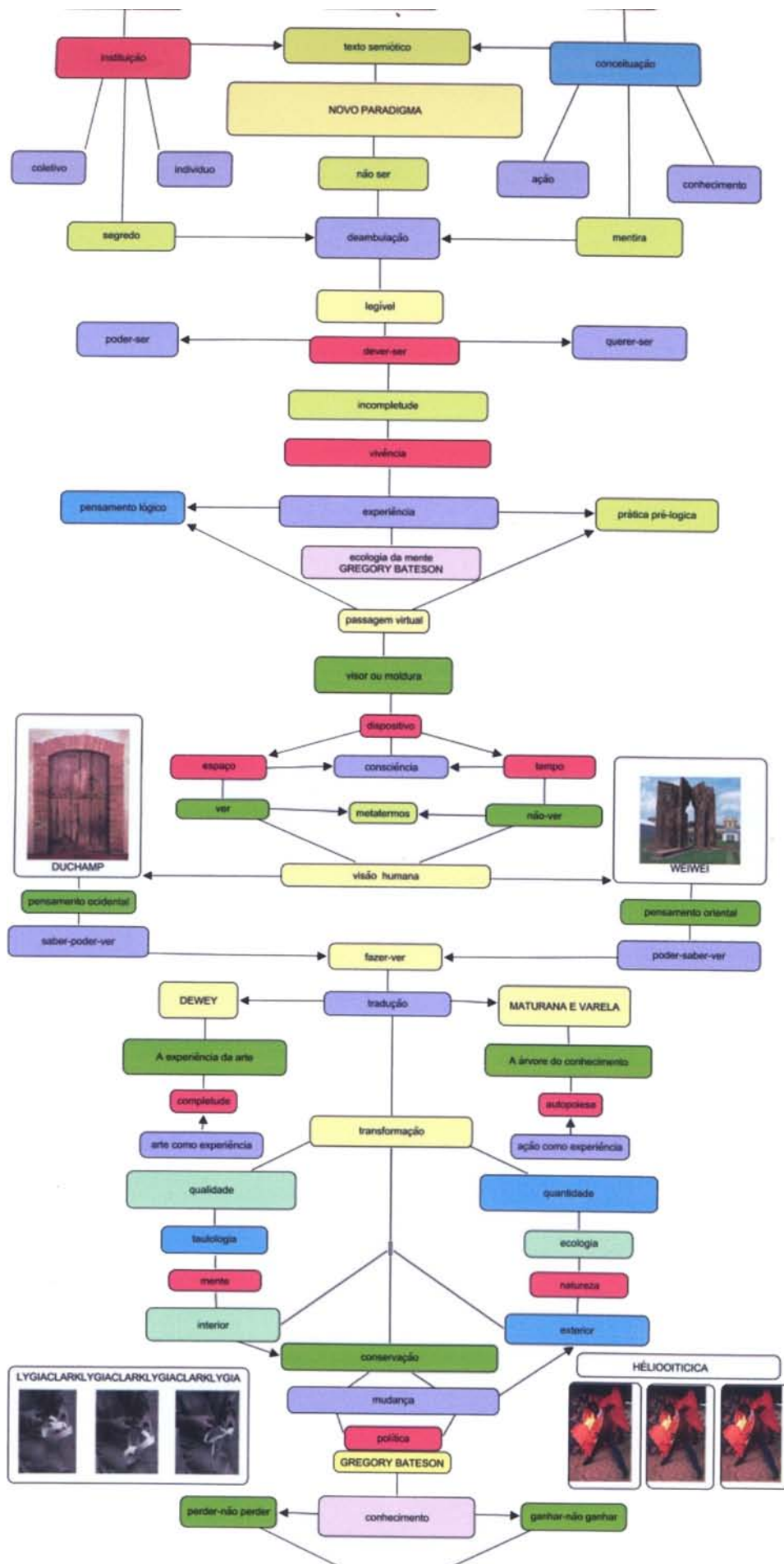
Só então, saio em busca do sol, indo ao encontro dos alunos para o desenho da Redenção.

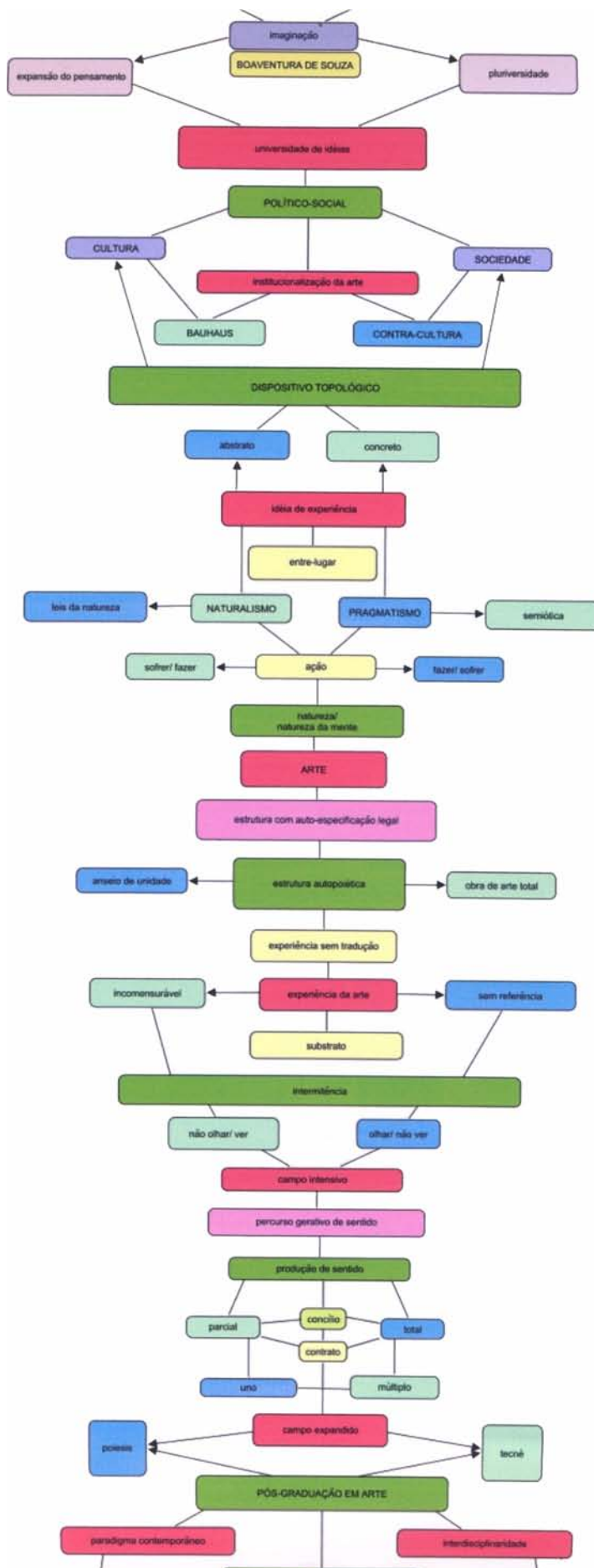
PANORÓGRAFO

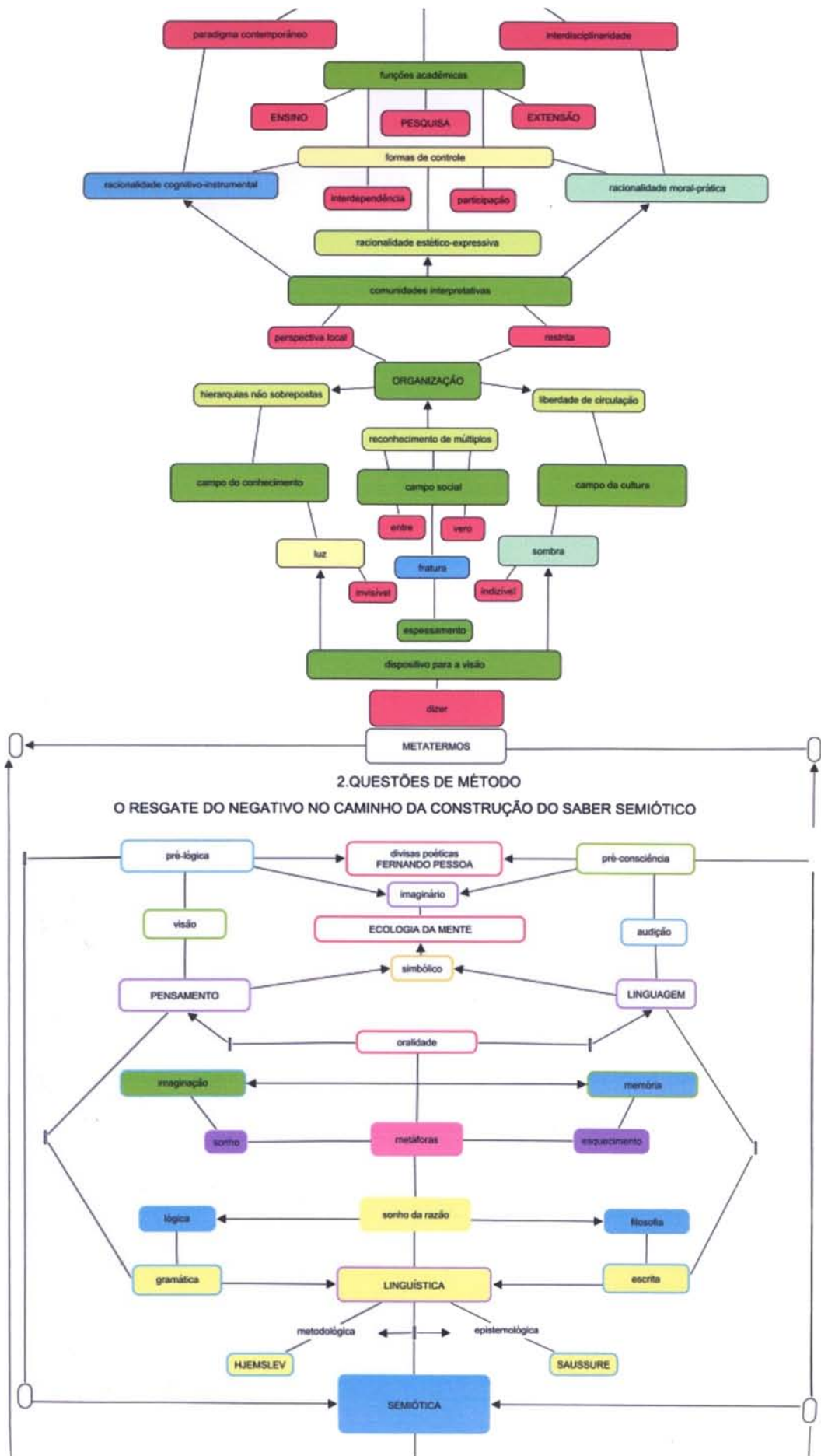
1. OS LIMITES DA MOLDURA OU DO ENTRE-VERO INICIAL

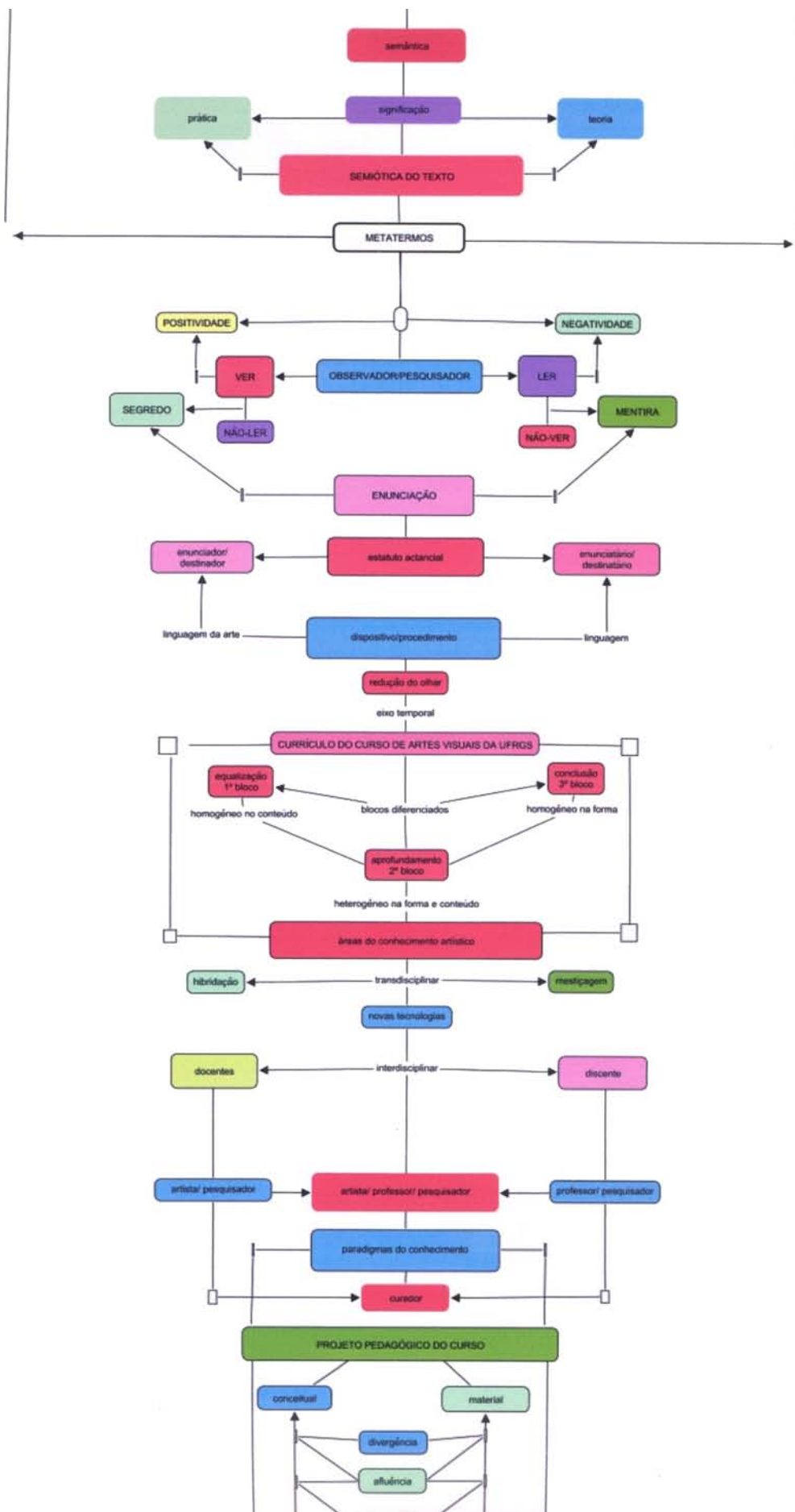


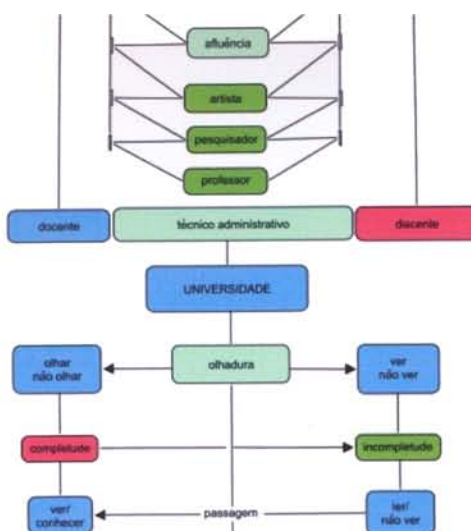




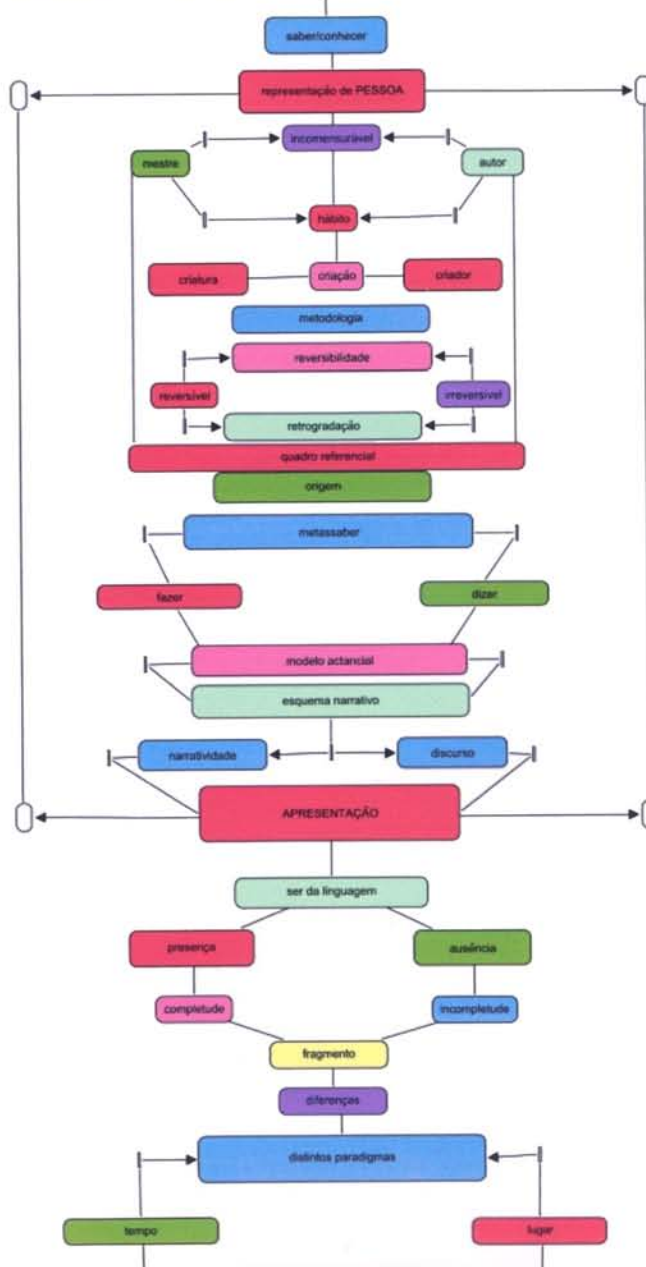


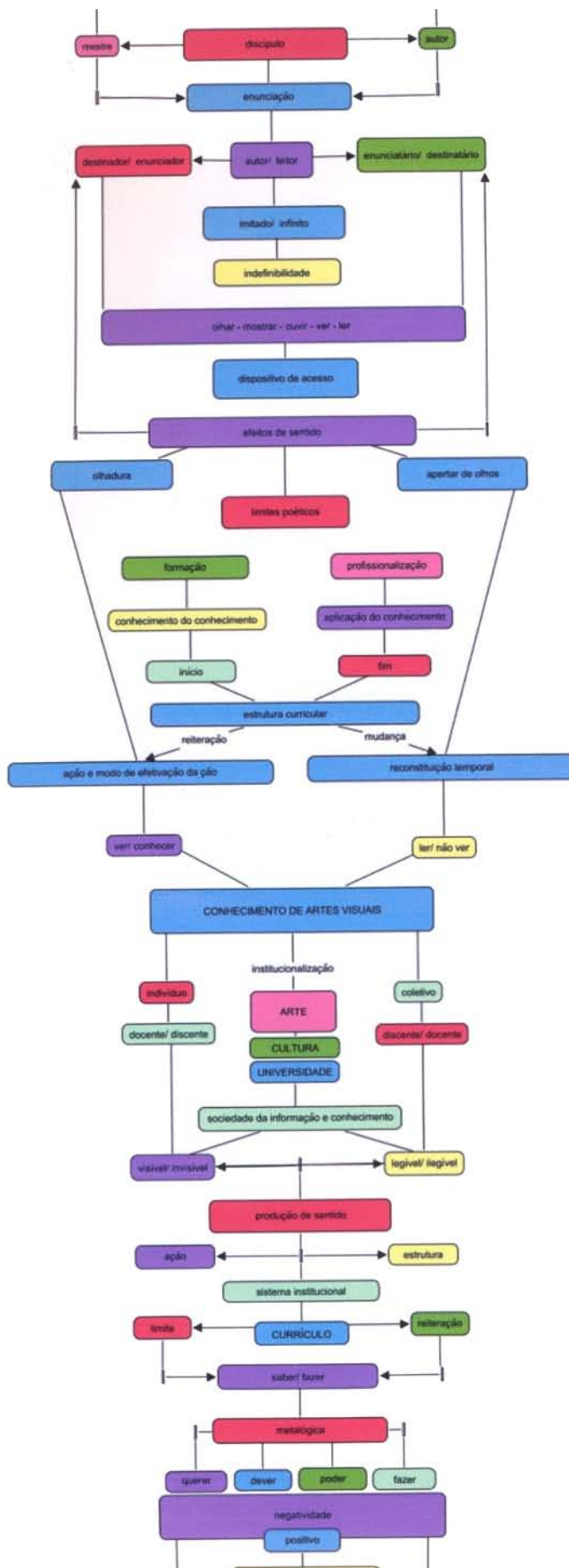


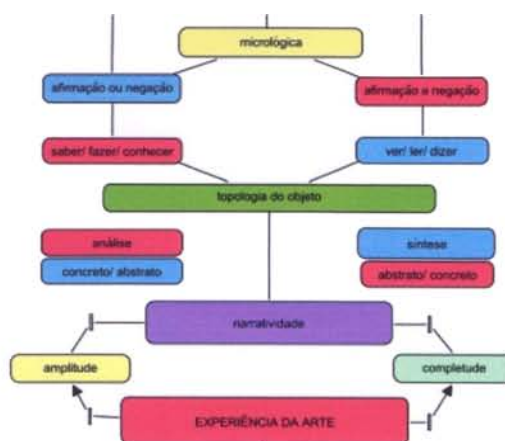




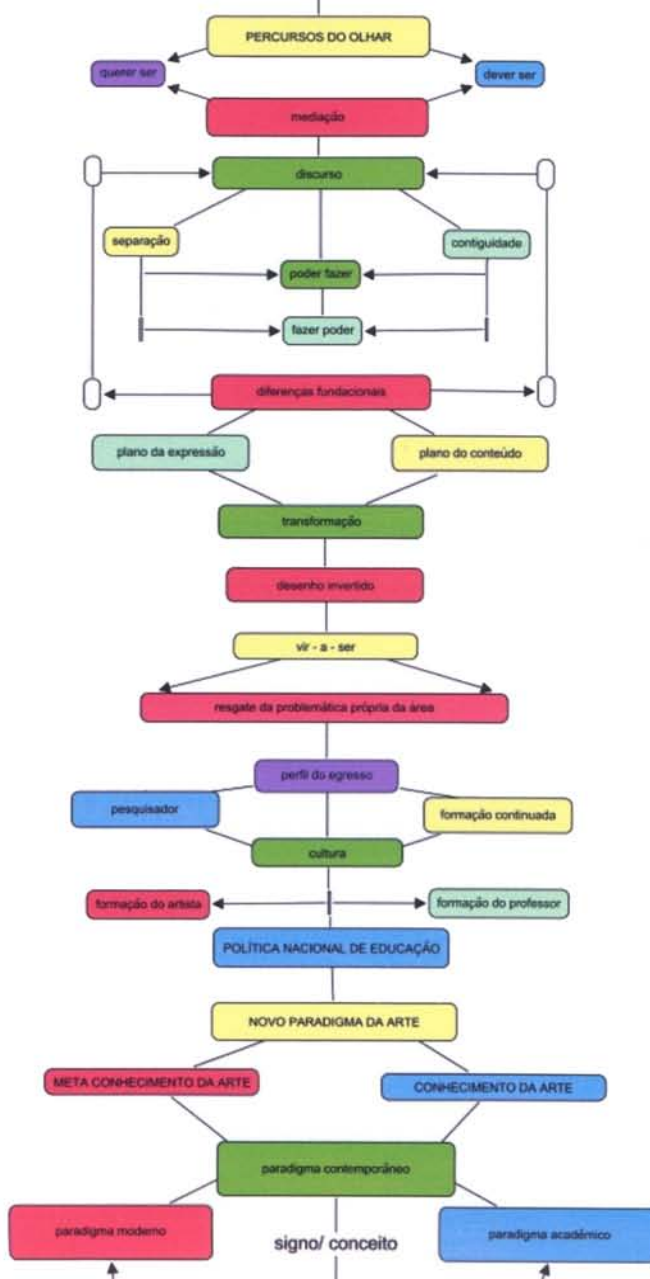
DA ABORDAGEM METODOLÓGICA À RECONSTRUÇÃO MICROLÓGICA DO TEXTO

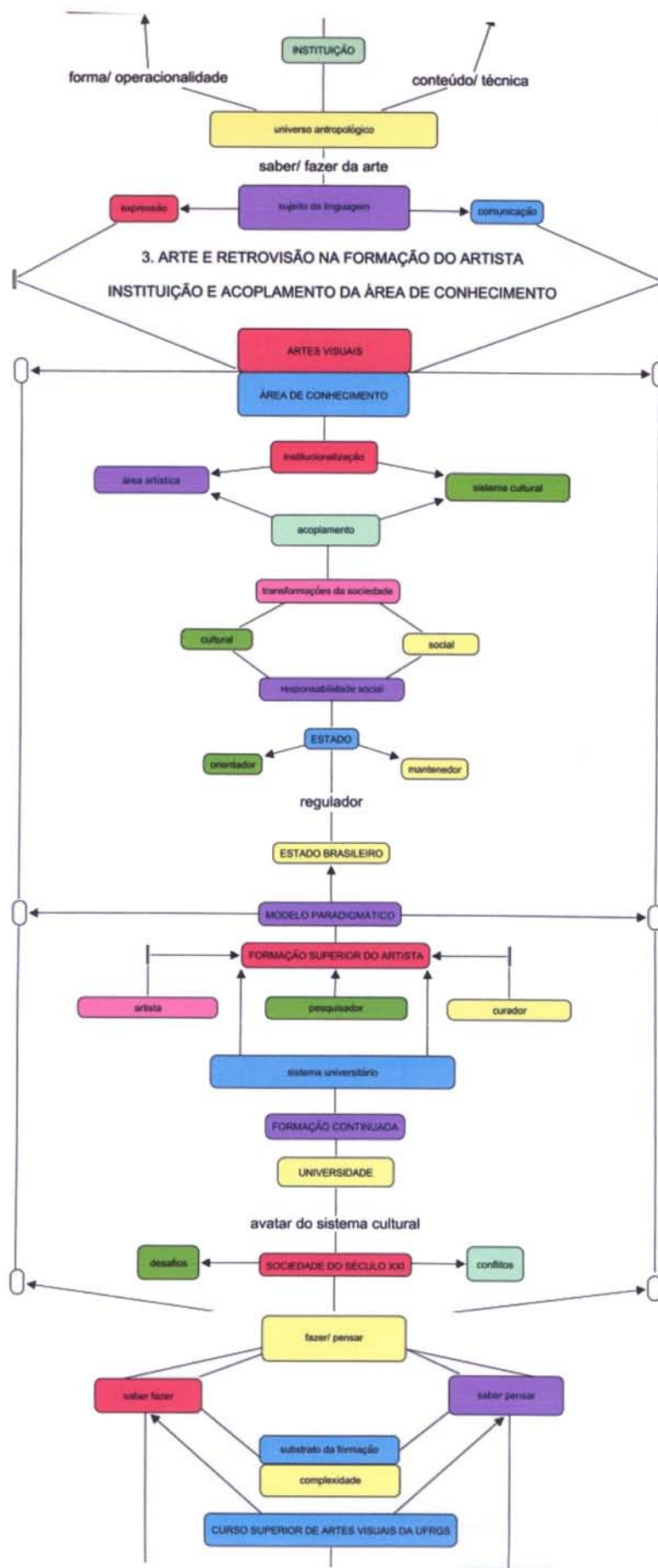


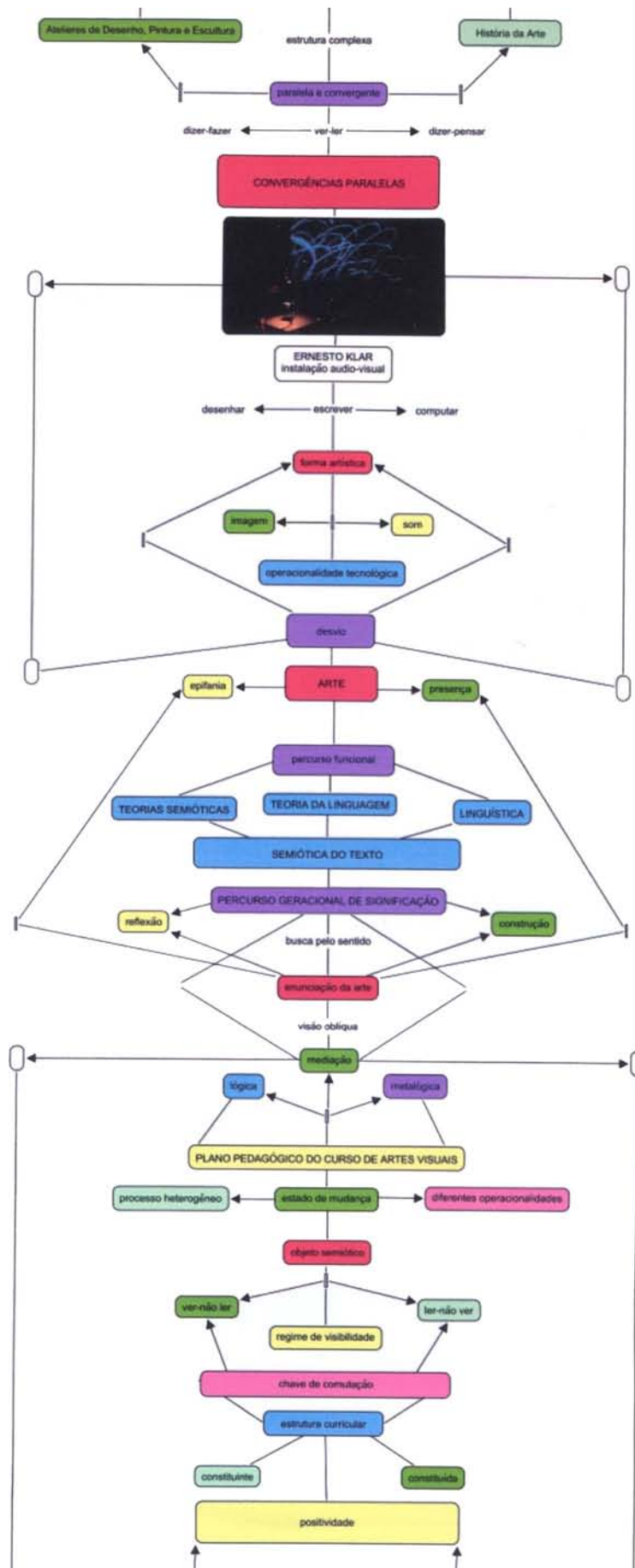


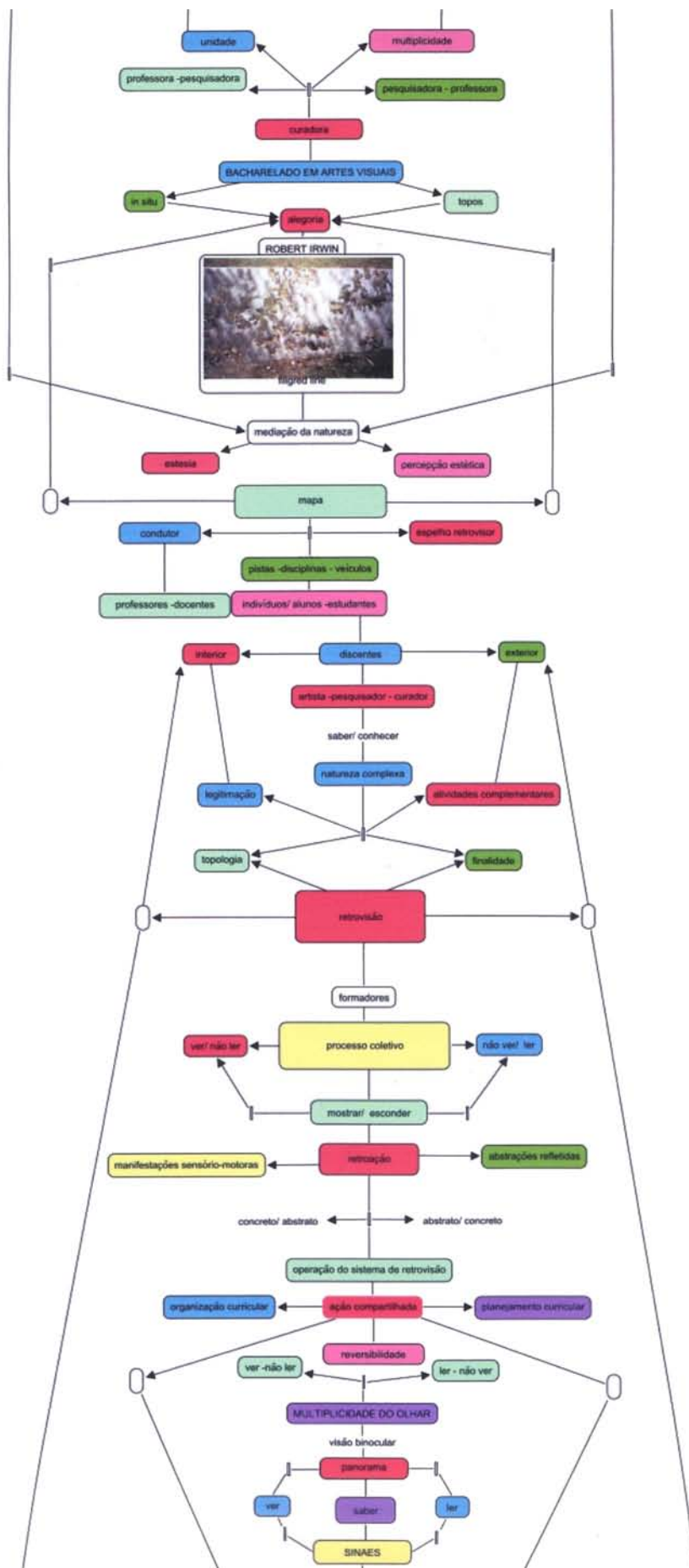


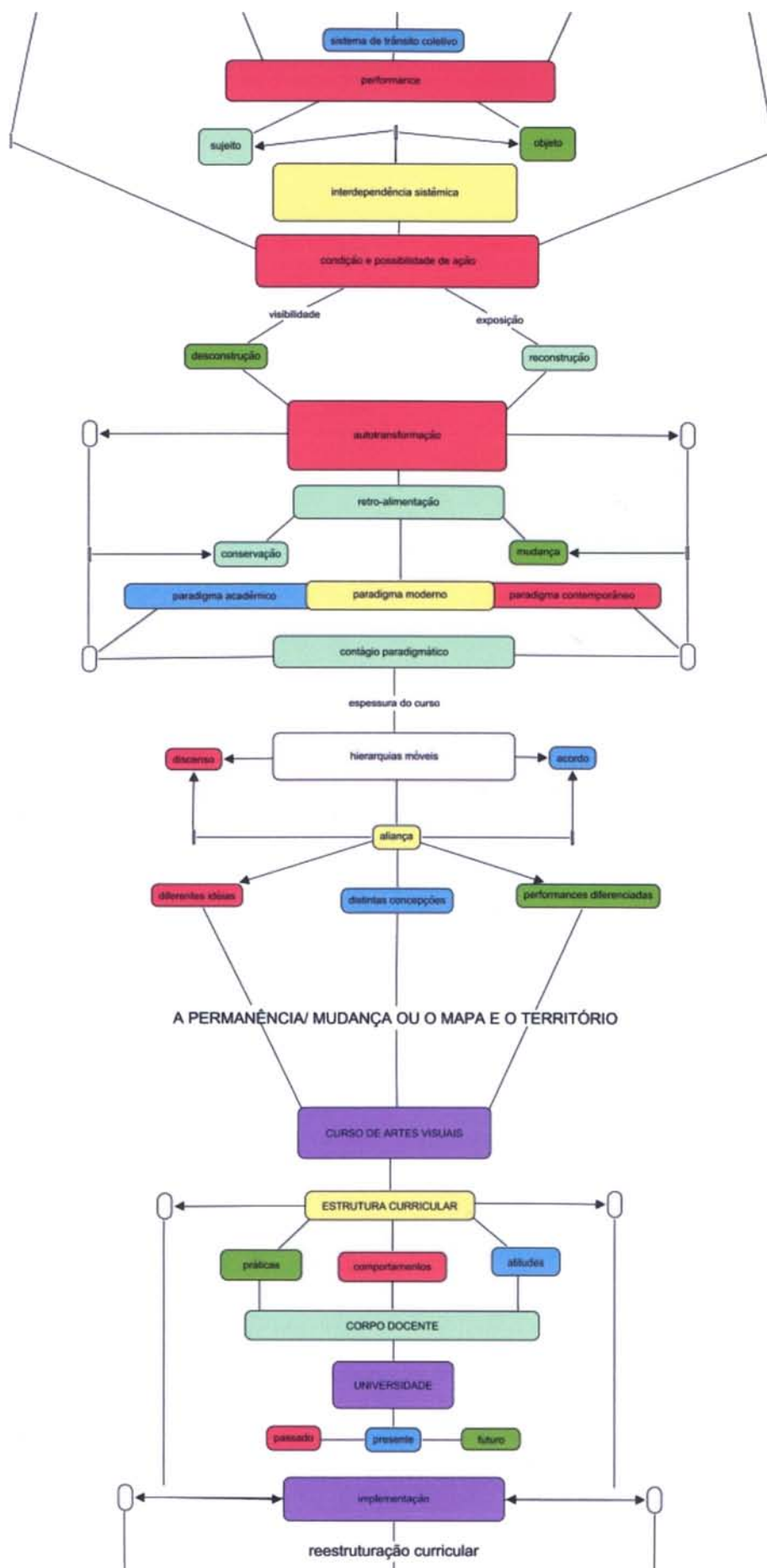
DA NARRATIVIDADE ENTRE FRAMES E HISTÓRIAS OU UTILIZANDO O DISPOSITIVO OLHADURA NA ABORDAGEM CURRICULAR

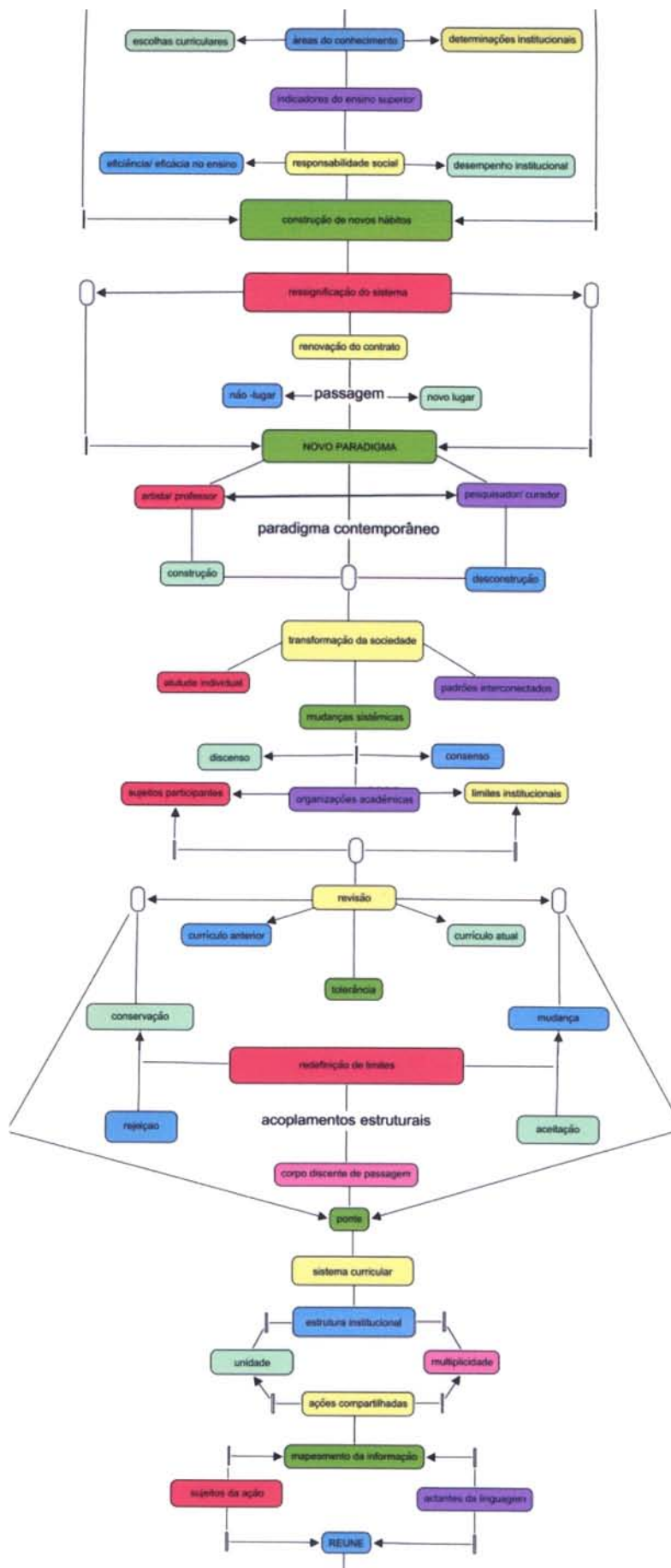


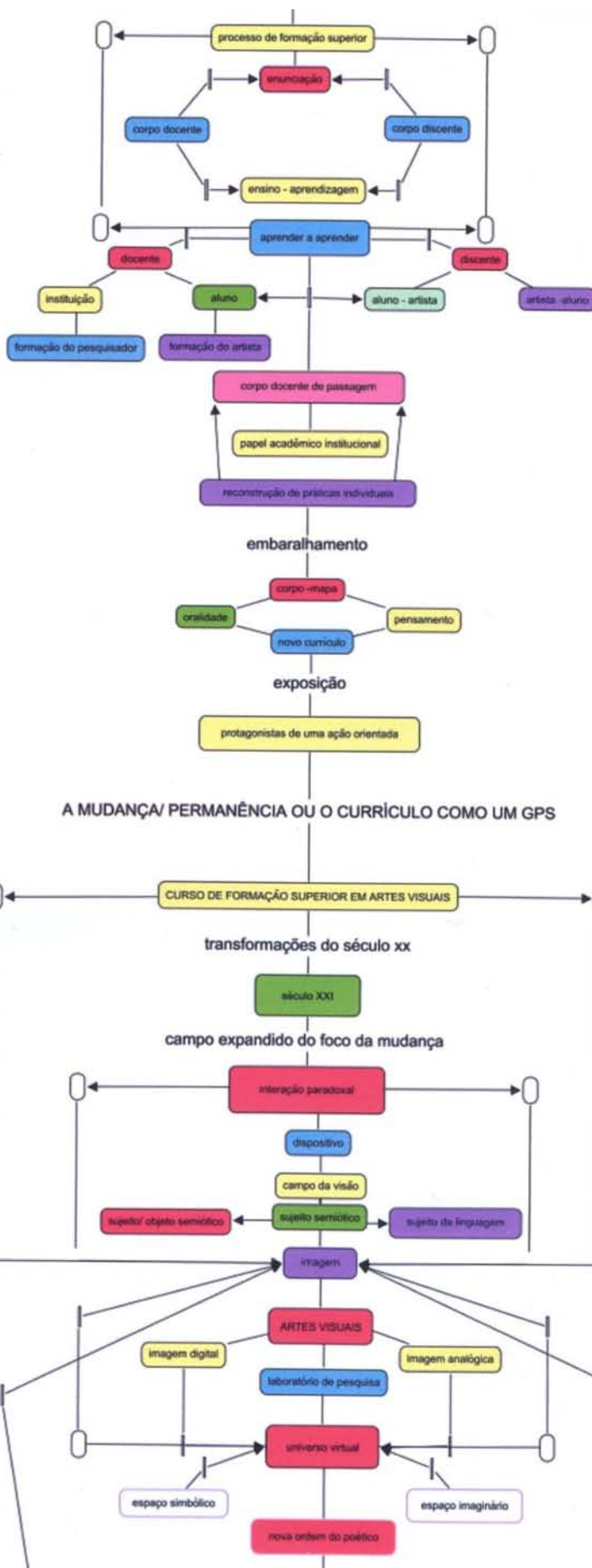


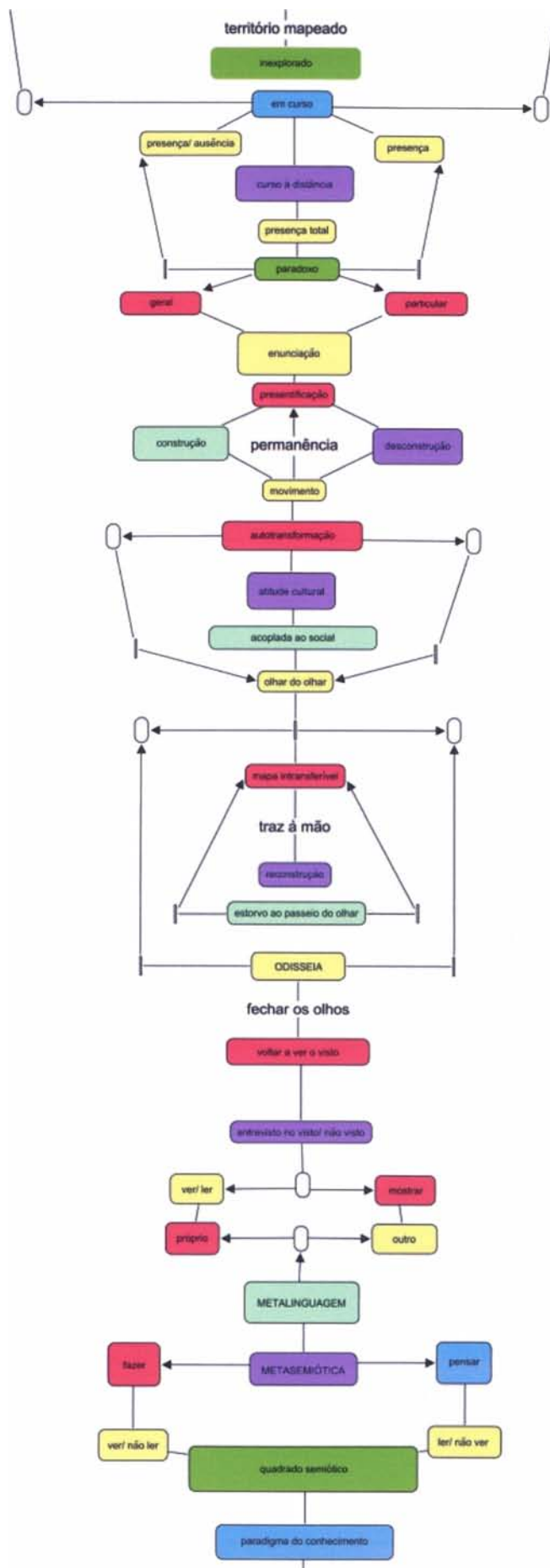








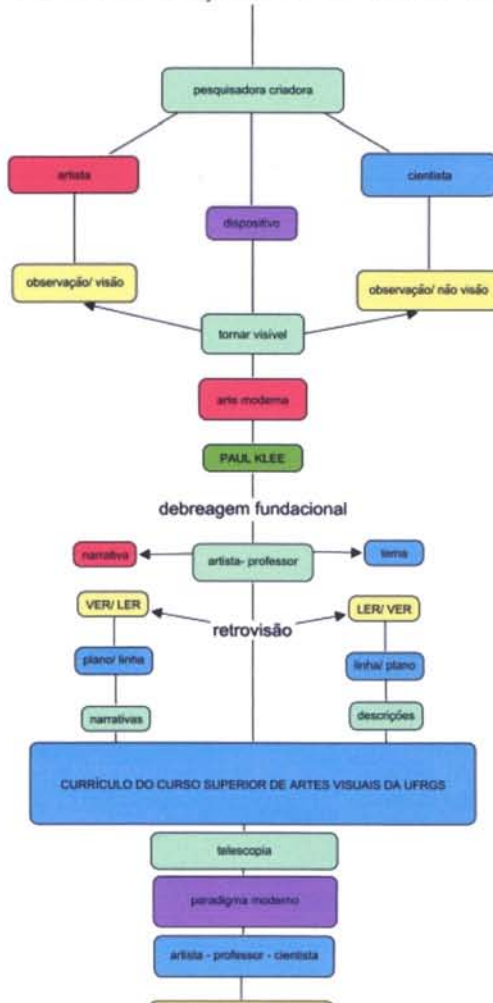


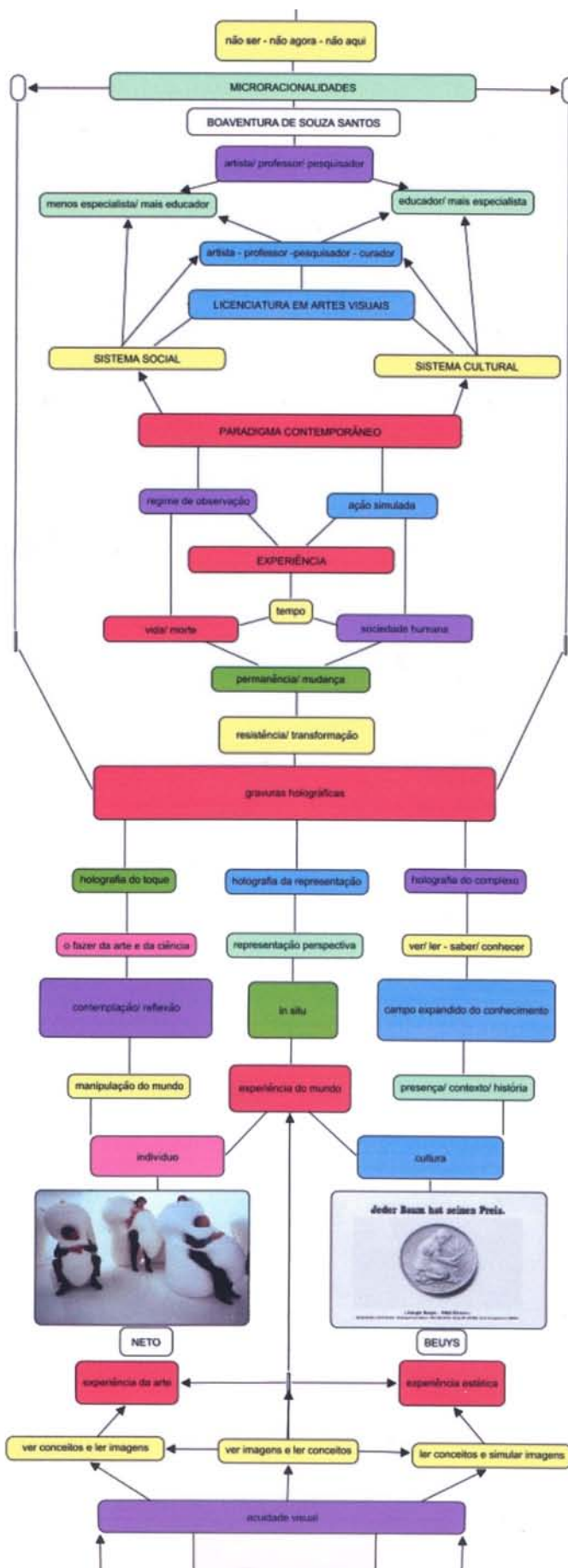


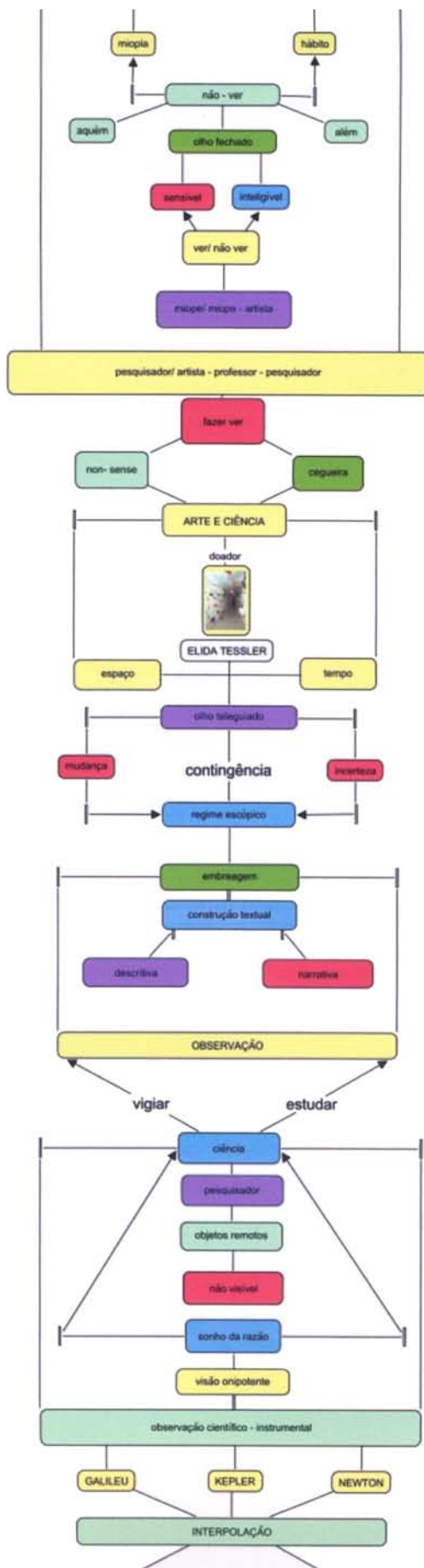


4. A VISÃO TELESCÓPICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

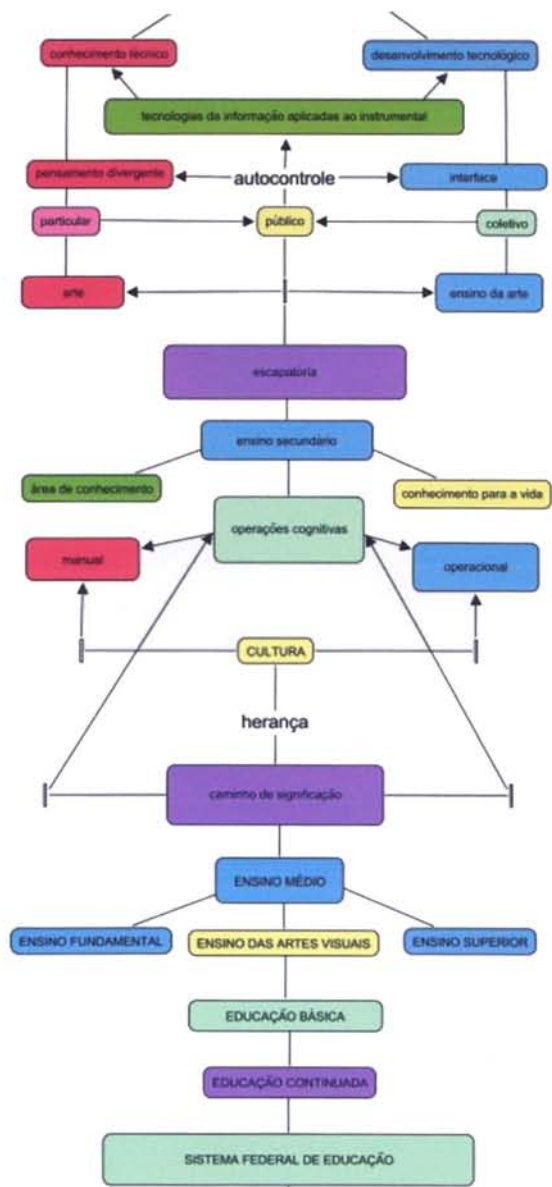
REGIME DE OBSERVAÇÃO E AUTOCONTROLE DA ARTE











A ARTE E AS TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO EM UM UNIVERSO EM EXPANSÃO

